

Kielikasvatus ja kielitietoisuus – havaintoja S2-opetuksesta

Saana Nissilä
Tampereen yliopisto
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö
Suomen kielen tutkinto-ohjelma
Valinnaisten opintojen tutkielma
Marraskuu 2016

Tampereen yliopisto
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö
Suomen kielen tutkinto-ohjelma

NISSILÄ, SAANA: Kielikasvatus ja kielitietoisuus – havaintoja S2-opetuksesta

Valinnaisten opintojen tutkielma, 45 sivua + 2 liitettä
Marraskuu 2016

Kielikasvatus ja kielitietoisuus ovat kaksi keskeistä kielenopettamiseen liittyvää käsitettä uusissa, syksyllä 2016 käyttöön otetuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on avata näitä kahta käsitettä sekä analysoida niiden ilmenemistä konkreettisisessa luokkahuonetoiminnassa. Tutkimuskysymyksiä on kaksi: mitä kielikasvatus ja kielitietoisuus merkitsevät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, muussa tutkimuskirjallisuudessa ja opettajien mielestä sekä miten ne näkyvät suomi toisena kielenä -opetuksessa.

Tutkimukseni rajautuu alakouluun. Käytän kolmenlaista aineistoa: kirjallisia lähteitä, havainnointiaineistoa sekä opettajien lyhyitä haastatteluja. Havainnoin viiden eri opettajan opetusta yhteensä 17 oppitunnin verran ja esitin kaikille muutamia kysymyksiä. Koska aineistoni on melko suppea, en pyri tekemään siitä yleistyksiä, vaan käsittelemään sitä tapaustutkimuksen luonteisesti.

Kielikasvatus ja kielitietoisuus ovat laajoja ja monitahoisia käsitteitä, joita voi tarkastella useasta eri näkökulmasta. Kielikasvatuksessa keskeisiä elementtejä ovat monikielisyys, itseohjautuvuus, autenttisuus ja tekstien ja kulttuurin moninaisuus. Kielitietoisuudessa tärkeää on kielen käytänteiden ja tekstien rakenteiden tekeminen oppilaille näkyväksi, kieliasenteet sekä oppilaiden kaikkien kieliresurssien tunnistaminen ja arvostaminen.

Opettajille kielitietoisuus oli pääasiallisesti tuttu käsite, vaikka määrittelyt erosivatkin jonkin verran toisistaan. Kielikasvatuksen määrittely jäi huomattavasti suppeammaksi kuin opetussuunnitelman perusteissa. Tämä näkyi myös opetuksessa. Kielikasvatuksen piirteitä oli hiukan vähemmän esillä kuin kielitietoisuuden. Opetuksessa melko hyvin näkyviä piirteitä olivat autenttisuus ja huomion kiinnittäminen sekä oppiaineen kieleen että yleisemminkin kielen merkitykseen. Kehitettäviä osia olivat ennen kaikkea opiskelustrategioiden opettaminen, itseohjautuvuuden lisääminen, oppilaiden kaikkien kielellisten resurssien huomiointi ja käyttö sekä tavoitteiden avaaminen oppilaille.

avainsanat: kielikasvatus, kielitietoisuus, suomi toisena kielenä -opetus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	3
1.1 Aihe ja sen valinta	3
1.2 Tutkimuskysymykset	4
1.3. Menetelmät	4
2 KESKEISET KÄSITTEET	7
2.1 Opetussuunnitelma	7
2.2 Kielikasvatus	8
2.2.1 Käsitteen historiaa	8
2.2.2 Kielikasvatus nykyään	9
2.2.3 Kielikasvatus aiemmissa opetussuunnitelman perusteissa	12
2.2.4 Eurooppalainen näkökulma	15
2.3 Kielitietoisuus	16
2.3.1 Määrittelyä	16
2.3.2 Kielitietoisuuden hyödyt	18
2.4 Opettajien näkemyksiä	19
2.5 Suomi toisena kielenä -opetuksen näkökulma	21
2.6 Yhteenveto	22
3 LUOKKAHUONEHAVAINNOINTI	24
3.1 Aineisto	24
3.2 Kielikasvatuksen piirteitä	25
3.3 Kielitietoisuuden piirteitä	32
3.4 Yhteenveto	36
4 POHDINTA	38
LÄHTEET	40
LIITTEET	46
Liite 1: Lomake opetuksen havainnoinnin tueksi	46
Liite 2: Lähteitä käytännön työhön	48

1 JOHDANTO

Tämä suomen kielen syventävien opintojen sivuainetutkielma käsittelee kielikasvatusta ja kielitietoisuutta. Ne ovat keskeisiä kielenopetukseen liittyvää käsitettä, jotka esiintyvät vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (tästä lähtien POPS 2014). Tässä johdantoluvussa kerron aiheen valinnasta, esittelen tutkimuskysymykset ja avaan käyttämiäni tutkimusmenetelmiä. Luvussa kaksi käsittelen keskeisiä käsitteitä, joita ovat kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden lisäksi opetussuunnitelma ja suomi toisena kielenä -opetus. Luku kolme sisältää luokkahuonehavainnoinnin analyysin. Luvussa neljä vedän yhteen tutkielmani tuloksia ja pohdin niiden merkitystä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

1.1 Aihe ja sen valinta

Kielikasvatus ja kielitietoisuus ovat tärkeitä käsitteitä uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, jotka on otettu käyttöön kouluissa elokuussa 2016. Kielitietoisuus on nyt mukana opetussuunnitelmassa ensimmäistä kertaa; kielikasvatuksesta on mainittu aiemminkin, mutta lähinnä vieraiden kielten kohdalla, kun se nyt kuuluu kaikkiin kieliaineisiin (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016: 42). Tässä tutkielmassani tutustun lähemmin näihin käsitteisiin sekä selvitän miten ne näkyvät käytännössä peruskoulun suomi toisena kielenä -opetuksessa uuden opetussuunnitelman juuri tultua voimaan. Näkyvätkö kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden piirteet ja periaatteet konkreettisesti luokkahuonetoiminnassa? Jos näkyvät, miten? Jos eivät, miksi eivät? Käsitteiden avaamiseen käytän uusien opetussuunnitelman perusteiden lisäksi aikaisempia opetussuunnitelmien perusteita sekä muuta tutkimuskirjallisuutta. Kysyn myös opettajilta heidän määritelmiään näistä käsitteistä. Käsitteiden konkretisoitumista analysoin havainnoimalla suomi toisena kielenä -opetusta eri kouluissa.

Aiheeni valikoitumiseen on neljä syytä. Ensinnäkin uuden opetussuunnitelman tultua juuri voimaan on tärkeää tehdä tutkimusta siihen liittyen. Näin saadaan kerättyä tietoa sen toimivuudesta ja tavoitteiden toteutumisesta. Lisäksi opettajien käytännön tietojen ja kokemusten kerääminen ja jakaminen antavat välineitä muille opettajille oman opetuksensa kehittämiseen. Toiseksi nämä kaksi käsitettä ovat keskeisiä kieliaineiden opetuksessa, joka on omaa alaani. Ne ovat myös kattavia teemoja, jotka antavat oppijalle valmiuksia toimia tulevaisuuden muuttuvissa toimintaympäristöissä. Kolmanneksi tutkimukseni kontekstiksi on valikoitunut nimenomaan suomi toisena kielenä -opetus sen kasvavan tarpeen vuoksi. Lisäksi nämä käsitteet voivat hyvin toteutuessaan antaa paljon resursseja juuri S2-oppijoille, koska niissä painotetaan muun muassa kaiken kielitaidon

tunnustamista, oman kielitaustan arvostamista, kielellistä tasa-arvoa (POPS 2014: 28, 103). Neljäs syy on oma kiinnostukseni aiheeseen. Tulevana ranskan ja äidinkielen opettajana minulla on mahdollisuus nähdä kielenopetuksen jatkumo äidinkielestä toisen kielen kautta vieraaseen kieleen. Vaikka kaikilla näillä on omat erityispiirteensä, niillä on myös paljon yhteistä. Kielikasvatus ja kielitietoisuus kuuluvat kaikkiin kieliaineisiin, ja haluan ymmärtää näitä käsitteitä paremmin, jotta voisin itse tulevassa työssäni opettajana antaa niiden avulla oppilailleni sellaisia valmiuksia, joista heille on hyötyä tulevaisuudessa.

Olen rajannut tutkimukseni koskemaan peruskoulua. Tähän on syynä se, että keskeiset käsitteeni ovat selvimmin esillä juuri peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Tosin uusissa Lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös kielitietoisuus (LOPS 2015: 16–17) ja kielikasvatuksen ajatukset ovat selvästi erotettavissa (esim. LOPS 2015: 28, 37–38). Lisäksi rajaukseen ovat vaikuttaneet käytännön syyt – tärkeimpänä käytettävissä oleva aika – sekä henkilökohtainen kiinnostukseni peruskoulun opetukseen.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymyksiä on kaksi. Ensimmäiseen kysymykseen liittyy tarkentavia alakysymyksiä.

1. Mitä merkitsevät kielikasvatus ja kielitietoisuus
 - a. opetussuunnitelman perusteissa?
 - b. tutkimuskirjallisuudessa?
 - c. opettajien mielestä?
2. Miten ne näkyvät suomi toisena kielenä -opetuksessa?

Vastaan näihin kahteen tutkimuskysymykseeni käyttäen eri menetelmiä. Näistä lisää seuraavassa alaluvussa.

1.3. Menetelmät

Olen toteuttanut tutkimukseni kolmea menetelmää käyttäen. Ensimmäisen tutkimuskysymykseni ensimmäiseen ja toiseen alakohtaan olen vastannut esittelemällä ja analysoimalla keskeisiä käsitteitäni kirjallisuuden pohjalta. Olen selvittänyt mitä käsitteistä on erityisesti viime aikoina tutkimuskirjallisuudessa sanottu ja pyrkinyt luomaan kokonaiskuvaa käsitteiden sisällöistä, niiden muuttumisesta ajan myötä sekä niiden suhteista toisiinsa. Lisäksi olen analysoinut käsitteiden esiintymistä

niin vuoden 2014 kuin aiemmissa opetussuunnitelman perusteissa. Näin ollen tutkimukseni teoreettinen osuus vastaa samalla ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eikä erillistä analyysiosiota ole.

Toisena menetelmänä olen käyttänyt opettajille tehtävää haastattelua. Haastattelut opettajat ovat niitä, joiden opetusta olen havainnoinut toista tutkimuskysymystä varten. Haastattelut olivat hyvin lyhyitä ja sisälsivät vain viisi kysymystä. Pääasiallinen tarkoitus oli selvittää opettajien näkemys kielikasvatuksesta ja kielitietoisuudesta, eli vastata ensimmäisen tutkimuskysymykseni kolmanteen alakohtaan. Osa kysymyksistä liittyi kuitenkin käsitteiden näkymiseen käytännön työssä, ja näin ollen käytän opettajien vastauksia myös toiseen tutkimuskysymykseen vastatessani. Haastattelut on nauhoitettu tietokoneella, ja nauhoittamiseen on kysytty lupa haastateltavilta. Olen analysoinut haastattelut litteroimalla opettajien vastaukset karkeasti ja etsimällä litteroidusta puheesta mielestäni keskeiset sisällöt ja useimmin toistuvat asiat.

Pääasiallinen menetelmäni toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseen on ollut havainnointi. Olen havainnoinut seitsemäntoista oppitunnin verran viiden eri opettajan S2-opetusta eri kouluissa pääkaupunkiseudulla. Etsin tunneilta piirteitä, jotka toteuttavat kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden ajatuksia. Havainnoinnin tueksi laadin lomakkeen, johon olen listannut teorialähteiden pohjalta esiin nousseita kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden keskeisiä piirteitä ja sellaisia asioita joihin olisi hyvä kiinnittää huomiota (ks. liite 1). Kolmelle seuraamalleni opettajalle esitin haastattelukysymykset havainnoimieni tuntien jälkeen, kahden kanssa haastattelu täytyi aikataulusyistä tehdä tuntien välissä.

Havainnoimalla saadaan välitöntä ja suoraa tietoa toiminnasta, mikä on sen etu. Haitana taas on, että havainnointi saattaa vaikuttaa kohteen toimintaan, jolloin saatavat havainnot eivät välttämättä ole todenmukaisia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, luku 6.4.) Jos esimerkiksi opettaja tietää, että havainnoinnin kohteena on kielikasvatus, hän saattaa painottaa sitä opetuksessa tavanomaista enemmän, jolloin tutkimuksen tulos voi vääristyä. Niinpä täytyy harkita tarkkaan, mitä opettajille kertoo tutkimuksesta. Toisaalta täytyy olla rehellinen tutkimuksen kohteena olevia henkilöitä kohtaan ja noudattaa hyvää eettistä tutkimustapaa, toisaalta täytyy pyrkiä havaintojen ja tuloksen objektiivisuuteen. Tutkimukseni tarkoitus ei kuitenkaan ole havainnoida esimerkiksi käytettyjen toimintatapojen määriä, vaan itse toimintatapoja, joten nähdäkseni havainnoinnin ei pitäisi suuresti vääristää tuloksia. Lisäksi uskon, että opettajat eivät voi – eivätkä halua – yhtäkkiä muuttaa radikaalisti toimintatapojaan vain sen vuoksi, että tietävät jonkun olevan seuraamassa opetusta. Näin ollen uskon, että havaintoaineistoni antaa todenmukaisen kuvan S2-opetuksen arjesta.

Havainnoinnissa saattaa nousta ongelmaksi myös sen subjektiivisuus. Kerätty havaintoaineisto ja siitä tehty analyysi perustuu pitkälti tutkijan omiin tulkintoihin tapahtumista. Havainnoinnin objektiivisuutta voisi lisätä esimerkiksi videoimalla tai nauhoittamalla aineiston, eli tässä

tapauksessa seuratut oppitunnit. Nähdäkseni tämä ei kuitenkaan tässä tapauksessa ollut tarpeellista. Videokuvaaminen olisi voinut häiritä tuntien kulkua enemmän kuin pelkkä läsnäoloni luokassa, ja mahdollisten kuvauslupien kanssa olisi myös voinut tulla hankaluuksia. Nauhoittaminen olisi voinut olla hyvä tapa tukea aineistoa, mutta ääninauhalla ei taas näy kaikki se toiminta mitä luokassa tapahtuu. Koska havainnoin tiettyjä opetuksen piirteitä, jotka olin ennalta selvittänyt itselleni, muistiinpanot kynällä ja paperilla olivat mielestäni riittävä tapa kerätä havaintoja näistä. Analyysissä pyrin myös lisäämään objektiivisuutta antamalla esimerkkejä sellaisista tunnilla tapahtuneista asioista ja työskentelytavoista, jotka mielestäni liittyvät kielikasvatuksen tai kielitietoisuuden toteuttamiseen.

Vaikka laaja, jopa koko Suomen kattava kartoitus aiheesta luokkahuonekäytäntöjen osalta olisi mielenkiintoinen ja varmasti hyödyllinen, sivuainetutkielmassa ei käytännön syistä ole mahdollista alkaa laatia kovin mittavaa tutkimusasetelmaa. Niinpä olen lähestynyt toista tutkimuskysymystäni tapaustutkimuksen luonteisesti. Käsittelen havainnoimiani oppitunteja ikään kuin yhtenä tapauksena ja analysoin, näkyvätkö kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden periaatteet tässä tapauksessa. En pyri tekemään yleistyksiä, mutta havainnoimieni tuntien perusteella pohdin kuitenkin, mitkä piirteet ja periaatteet saattaisivat olla käytössä laajemminkin ja mihin taas voisi olla hyvä kiinnittää enemmän huomiota. Tapaustutkimuksessa kohteena on rajattu kokonaisuus, ja tapauksia pyritään kuvaamaan ja selittämään lähinnä miten- ja miksi-kysymyksillä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, luku 5.5). Tutkimuksen tavoitteena on ”tutkimuskohteen ominaispiirteiden systemaattinen, tarkka ja totuudenmukainen kuvailu” (mp.). Nähdäkseni tämä menetelmä soveltuu hyvin tutkimukseeni, jossa pyrin havainnoimaan ja kuvailemaan luokkahuoneen toimintatapoja.

2 KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Opetussuunnitelma

Tutkielmani lähtökohtana on juuri voimaan tullut perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014). Mikä oikeastaan on opetussuunnitelma ja miksi se on niin tärkeä? Käsittelen tässä lyhyesti opetussuunnitelman historiaa ja merkitystä.

Joidenkin lähteiden mukaan opetussuunnitelman käsite on ajoitettavissa 1500-luvulle, mutta varhaisempiakin esiintymiä on löydetty. Antiikin Kreikan ”opetussuunnitelmaan” kuului seitsemän vapaata taidetta. Nämä taiteet olivat pohjana opetuksen suunnittelussa aina keskiajalle asti. Renessanssin aikoina alkoi yleistyä ensyklopedismina tunnettu ajattelutapa, joka korosti luonnontieteiden merkitystä kasvatuksessa. Ranskan vallankumouksen jälkeen teollistuva maailma aiheutti koulutuksen uudelleen muotoutumisen ja systemaattiselle suunnittelulle oli enemmän tarvetta. Näihin aikoihin keskeinen vaikuttaja oli Johann Friedrich Herbart, joka korosti moraalista ja eettistä kasvatusta. 1900-luvun alkupuolella syntyi moderni opetussuunnitelmateoria, jonka jälkeen useat eri tieteenalat ja käsitykset ovat vuoroin antaneet oman panoksensa opetussuunnitelmien laatimiseen. (Autio & Ropo 2004.)

Opetussuunnitelma on koko koulun toimintaa ohjaava dokumentti. Siihen perustuu kasvatusta ja koulutus. Se on siis pohja kaikelle mitä koulussa tehdään, aina yleisistä arvoista ja toimintaperiaatteista yksittäisten aineiden työtapoihin ja -välineisiin asti. Siksi opetussuunnitelmien kehittäminen ja tutkimus ovat tärkeitä asioita, joissa täytyy olla mukana niin teoria, hallinto ja politiikka kuin jokainen yksittäinen koulukin. Toinen syy opetussuunnitelmatyöhön on mahdollisuus osallistaa opettajia siihen ja siten tukea heidän persoonallista ja ammatillista kasvuaan. Kolmantena syynä voidaan nähdä se, että opetussuunnitelmasta ilmenee kansakunnan näkemys sekä siirrettäväs- tä kulttuurisesta perinnöstä että tulevaisuudessa tarvittavista tiedoista, taidoista ja arvoista. Neljäs syy opetussuunnitelmatutkimukseen on työelämälähtöisyyden lisääntyminen; täytyy harkita, mitä opetussuunnitelmaan tulisi sisältyä jotta suomalaiset pärjäisivät tulevaisuuden kansainvälisillä työmarkkinoilla. Viides näkökulma opetussuunnitelman keskeisyyteen on ristiriita globaalin maailman ja yksilöidentiteetin välillä. Jotta koulu voisi edelleen toimia, opetussuunnitelman täytyy paitsi rakentaa konsensusta erilaisten ihmisten välille myös tarjota mahdollisuuksia erilaisille identiteeteille. (Autio & Ropo 2004: 234–236.)

Kohosen (1998: 31) mukaan opetussuunnitelma on opettajan ja oppilaiden yhdessä rakentama, muuttuva, kehittyvä, neuvoteltavissa oleva ja tavoitteellinen oppimisprosessi. Tämän prosessin – toisin sanoen opetussuunnitelman – tavoite on luoda sellainen oppimisympäristö ja

ilmapiiri, joka tukee oppilaiden kasvua tavoitteiden suuntaan. Autio ja Ropo (2004: 234) tiivistävät opetussuunnitelman merkityksen seuraavasti: ”ilman toimivaa, relevanttia ja ajallisen ja paikalliseen kontekstiinsa tiiviisti sidottua opetussuunnitelmaa ei koulua voi olla olemassa eikä sillä institutiona ole tulevaisuutta”.

2.2 Kielikasvatus

2.2.1 Käsitteen historiaa

Kielikasvatuksen käsite on melko vanha; se esiintyy jo vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015: 7). Asiasta on kuitenkin alettu kirjoittaa enemmän 1990-luvun lopulla ja 2000-luvulla. Uranuurtajia ovat olleet Viljo Kohonen ja Pauli Kaikkonen (ks. Kaikkonen & Kohonen (toim.) 1998, 2000; Kaikkonen 2004, 2005; Kohonen 2005). Vuonna 1998 Kohonen (1998: 25–26) kirjoittaa, että Suomessa on meneillään koulun kasvatuksellisen viitekehyksen muutosvaihe, joka juontaa juurensa kansainvälisestä kehityksestä. Opetuksessa ollaan siirtymässä tiedon jakamisesta oppimisen ohjaamiseen, työmuodoissa omaehtoisen ja yhteisöllisen oppimisen korostamiseen ja arvioinnissa itsearvioinnin suuntaan. Lingvistinen ja kommunikatiivinen kompetenssi eivät enää riitä, vaan tavoitteena on oltava kulttuurien välinen toimintakompetenssi. Nämä ajatukset kuulostavat olevan hyvin lähellä sitä kielikasvatuksen käsitettä, joka on esitetty POPS 2014:ssä (ks. luku 2.2.2).

Kohonen (1998: 28–29) esittää kielikasvatuksen teoreettiseksi pohjaksi kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehystä. Siinä oppiminen nähdään oppijan koko olemusta ja persoonaa koskettavana kasvuna. Opetuksessa yhdistyvät kasvatustavoitteet ja eri oppiaineiden oppimistavoitteet. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa oppija ymmärretään ”tahtovana, itseohjautuvana ja tavoitteellisena ihmisenä”. Tämän oppimisessa itsenäistymisen lisäksi tärkeää on yhteistoiminnallisuus, jossa autetaan toisia ja opitaan toisilta.

Vuonna 2005 Kohonen (2005: 8–9) kirjoittaa edelleen kielenopetuksen teoreettisen viitekehyksen olevan vaihtumassa kommunikatiivisesta kielenopetuksesta kielikasvatukseen. Hän lisää kokemuksellisen oppimisen teorian rinnalle sosiokulttuurisen teorian. Kansainvälistymisen asettamat vaatimukset kielenopetukselle yhdistettynä näihin teorioihin antavat kielikasvatuksen tavoitteeksi kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin. Kieli ja kulttuuri ovat erottamattomia, siksi merkityksellisessä kielten opettamisessa ja opiskelussa on aina otettava huomioon niin oppijoiden kiel(i)en kuin kohdekielen taustana olevat kulttuurit ja niistä tehdyt analyysit (Kaikkonen 2005: 48).

Laajempi ja kokonaisvaltaisempi kielikasvatuksen käsite on siis vähitellen korvannut suppeamman kielenopetuksen käsitteen. Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) olen hahmotellut siirtymää perinteisestä kielenopetuksesta kohti kielikasvatusta (osittain Kohosen 2005: 9 ja Kaikkosen 2005: 47 mukaan).

	Kielenopetus	Kielikasvatus
Kielikäsitys	kieli järjestelmänä, ihanteena natiivin kieli	kieli ja kulttuuri yhdessä, toimiva monikielisyys
Oppimiskäsitys	behavioristinen, konstruktivistinen	sosiokulttuurinen ja kokemuksellinen oppiminen
Oppilaan rooli	passiivinen	aktiivinen
Opettajan rooli	tiedon jakaja	oppimisen ohjaaja
Kielitaito	eri kielet omissa lokeroissaan	monikielinen kompetenssi, murteet ja eritasoiset kielitaidot yhdessä
Kielten käyttö	vieraiden kielten käyttö omilla tunneillaan	eri kielten rinnakkainen käyttö kaiken oppimisen tukena
Näkemys kulttuurista	oma vs. vieras kulttuuri	kulttuurinen moninaisuus
Arviointi	yksipuolista ja -suuntaista	autenttista (monisuuntaista, jatkuvaa)
Keskeistä	lingvistinen kompetenssi, kommunikatiivinen kompetenssi	kulttuurienvälinen toimintakyky

Taulukko 1: Siirtyminen kielenopetuksesta kielikasvatukseen

2.2.2 Kielikasvatus nykyään

Kielikasvatuksen käsite on mahdollisesti ensimmäiseksi otettu käyttöön Suomessa. Siksi sille ei välttämättä löydy muista kielistä käännöstä, joka merkitsisi juuri samaa. POPS 2014:n ruotsinkielisessä käännöksessä on käytetty termiä *språkpedagogik och språkutveckling*, kun taas englanninkielinen vastine on *language education*. (Mustaparta ym. 2015: 10.) Euroopan neuvoston julkaisema käsikirja kielikasvatuksesta käyttää myös termiä *language education* (Euroopan neuvosto 2015). Vaikka suomalainen kielikasvatus on osa Euroopan neuvoston ajamaa kielipedagogista linjaa, käsi-

te on silti tietyllä tavalla ainutlaatuinen ja eroaa hiukan siitä jonkin verran poliittisesta kielikasvatuksen käsitteestä, jota em. käsikirja esittelee. Tässä luvussa käsittelen kielikasvatuksen käsitettä nimenomaan siinä merkityksessä kuin se esiintyy vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Siksi pääasiallinen lähteeni on Opetushallituksen julkaisema käsikirja kielikasvatuksesta (Mustaparta 2015). Käsitteen kehittymistä ja teoriapohjaa olen käsitellyt luvussa 2.2.1. Eurooppalaista näkökulmaa taas tarkastelen luvussa 2.2.4.

Uusi peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan laadittu paikallinen opetussuunnitelma on otettu käyttöön kaikissa kouluissa vuosiluokilla 1.–6. elokuussa 2016. Yläkoulussa uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön porrastetusti vuosiluokkien seitsemän, kahdeksan ja yhdeksän osalta vastaavasti vuosina 2017, 2018 ja 2019. Joitakin kohtia lukuun ottamatta uusi opetussuunnitelma voidaan kuitenkin ottaa käyttöön jo syksyllä 2016 myös yläkoulussa. (Opetushallitus 2014.)

Vuoden 2014 POPSissa kielikasvatuksen käsite esiintyy 36 kertaa. Sen määrittely aloittaa äidinkielen ja kirjallisuuden sekä toisen kotimaisen kielen oppiaineiden kuvauksen kaikilla vuosiluokilla (1.–2., 3.–6. ja 7.–9.). Lisäksi vieraiden kielten oppiaineen kuvaus alkaa viittauksella aiempaan kielikasvatuksen määritelmään. Määritelmä kuuluu näin:

Kielitaidon kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu elinikäisenä prosessina. Monikielinen kompetenssi kehittyy kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Se koostuu äidinkielten ja muiden kielten sekä niiden murteiden eritasoisista taidoista. Koulun kieltenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttö eri tilanteissa. Se vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta ja eri kielten rinnakkaista käyttöä sekä monilukutaidon kehittymistä. Oppilaat oppivat tekemään havaintoja erikielisistä teksteistä ja vuorovaikutuksen käytänteistä, käyttämään kielitiedon käsitteitä tekstien tulkinnessa ja hyödyntämään erilaisia tapoja oppia kieliä. Oppilaat käyttävät eri kielten taitoaan kaiken oppimisen tukena eri oppiaineissa. Oppilaita ohjataan lukemaan kielitaidolleen sopivia tekstejä ja hankkimaan opiskelussa tarvittavaa tietoa eri kielillä.

Oppilaita ohjataan tiedostamaan sekä omaa että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta. Myös vähemmistökielten ja uhanalaisten kielten merkitys tuodaan esiin opetuksessa. Opetus tukee oppilaiden monikielisyyttä hyödyntämällä kaikkia, myös oppilaiden vapaa-ajalla käyttämiä kieliä. Opetus vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää vähäistäkin kielitaitoa rohkeasti. Kielikasvatus edellyttää eri oppiaineiden yhteistyötä. (POPS 2014: 103.)

Kuten määritelmästä huomaa, kielikasvatus on hyvin monimuotoinen ja kokonaisvaltainen käsite, jota ei voi määritellä kovin yksinkertaisesti tai tyhjentävästi. Sitä voi katsoa hiukan eri näkökulmista ja eri painotuksin. Keskeisiä ulottuvuuksia siinä ovat kuitenkin monikielisyys, autenttisuus, itseohjautuvuus sekä tekstien ja kulttuurien moninaisuus (Mustaparta ym. 2015: 11–19). Esittelen näitä seuraavaksi hiukan tarkemmin.

Monikielisyys sisältää sekä yksilöiden että yhteisöjen monikielisyyden. Yksilöiden kohdalla ei tavoitteena ole enää natiivin kaltainen kielitaito, vaan jo vähäinen kielitaito katsotaan

kuuluvan osaksi yksilön kielellistä repertuaaria, jota hän voi hyödyntää eri tilanteissa. Koulussa oppilaan kaikkien kielten hyödyntäminen ja monikielisuuden tukeminen on kuitenkin monesti käytännössä hankalaa. Kieliä opetetaan omilla tunneillaan eikä opettajilla välttämättä ole tiedossa tapoja sisällyttää monikielisuuden elementtejä opetukseen. (Mustaparta ym. 2015: 11). Mustaparta ym. (2015: 11–14) esittelevät kuitenkin muutamia ajatuksia siitä mitä koulut käytännössä voisivat tehdä, sekä nostavat POPSista esiin kohtia joissa näkyy monikielisuuden tavoite.

Autenttisuus on mainittu POPSissa toisen kotimaisen ja vieraiden kielten kohdalla autenttisina kieliympäristöinä ja autenttisina tilanteina sekä oppilaille merkityksellisinä teksteinä. Äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla puhutaan mm. opittavien asioiden merkityksellisyydestä oppilaille ja osallisuuden kokemuksista sekä koulun ulkopuolisen kulttuuri- ja mediatarjonnan hyödyntämisestä. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä mainitsee myös oppilaalle merkitykselliset ja tärkeät tekstilajit ja tekstit. Autenttisuuden ydin onkin juuri oppilaan kokemus sisältöjen ja työtapojen merkityksellisyydestä. Toinen keskeinen näkökulma on vuorovaikutus. Aito kohtaaminen ja dialogisuus niin opettajan ja oppilaan kuin oppilaiden välillä mahdollistaa kielikasvatuksen periaatteiden toteutumisen. Vuorovaikutuksesta sekä monikulttuurisuuden kohtaamisesta puhutaan POPSissa useissa kohdissa. (Mustaparta ym. 2015: 14–17.)

Itseohjautuvuuteen kuuluu POPSin oppimiskäsityksen mukaan mm. tavoitteiden asettaminen sekä oman oppimisen, kokemusten ja tunteiden reflektio (POPS 2014: 17). Kieliaineissa itseohjautuvuus on esillä erityisesti oppimisstrategioiden, vastuullisuuden, oman oppimisen arvioinnin sekä itseluottamuksen käsitteissä. Itseohjautuvuuden ulottuvuudet näkyvät ja painottuvat hiukan eri tavoin eri vuosiluokilla ja eri kieliaineissa. (Mustaparta ym. 2015: 17–18.)

Tekstien ja kulttuurien moninaisuuteen kuuluvat sellaiset POPSin uudet käsitteet ja periaatteet kuin monilukutaito, kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen sekä eri kielten käyttö kaikessa oppimisessa. Näihin kaikkiin liittyy myös kielitietoisuus, joka on yksi koko koulun toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista. (Mustaparta ym. 2015: 18.) Monilukutaito on laaja käsite, jota ei tässä yhteydessä ole mahdollista avata kovin syvällisesti. Lyhyesti sanottuna se merkitsee ”erilaisten tekstien tulkinnan, tuottamisen ja arvottamisen taitoja” (*id.*, 19). Monilukutaidon tekstikäsite on laaja, siihen kuuluu ”sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä niiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa” (mp.). Kulttuurinen moninaisuus nostaa esiin kielten ja kulttuurien suhteen sekä oppilaiden oman identiteetin pohtimisen kielen ja kulttuurin näkökulmasta (Mustaparta ym. 2015: 22). Eri kielten käyttö kaikessa oppimisessa merkitsee sitä, että esimerkiksi tiedon etsintää voisi missä tahansa aineessa tehdä jollakin oppilaan osaamalla kielellä, vaikka se ei olisi koulussa yleisesti käytetty kieli. (*id.*, 22–23). Kielitietoisuutta käsittelemme tarkemmin luvussa 2.3.

Mustaparran ym. (2015: 11) mukaan kielikasvatuksen voi tulkita niin, että se ”sisältää kaikkia kieliaineita yhdistäviä näkökulmia ja lisäksi kielten oppiainerajat ylittäviä opetuksen arvopohjaan liittyviä yleisempiä kasvatuksellisia tavoitteita ja sisältöjä, kuten taidon asettua toisen asemaan, oman kulttuuri-identiteetin pohdinnan ja rakentamisen, kulttuurisen moninaisuuden kunnioittamisen, aidon vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden”. Tämän perusteella kielikasvatus on – nimensä mukaisesti – kasvattamista erilaisten kielellisten ja kulttuuristen tapojen käyttöön ja ymmärtämiseen. Näen asian niin, että koska kieli ja kulttuuri ovat perinpohjin sosiaalisia käsitteitä (ei voi esimerkiksi olla kieltä ilman ihmisiä jotka sitä käyttävät tai ovat käyttäneet), niihin liittyy erottamattomasti vuorovaikutus ja yhteisöllisyys. Tätä kautta taas tulevat mukaan toisten kunnioittaminen, asettuminen toisen asemaan ja myös oman kulttuuri-identiteetin muotoutuminen suhteessa toisiin. Kielikasvatuksella on keskeinen merkitys siinä, että se antaa oppilaille valmiuksia sekä toimia nykyajan monikulttuurisissa ympäristöissä että sopeutua niihin.

2.2.3 Kielikasvatus aiemmissa opetussuunnitelman perusteissa

Kuten jo mainittu, kielikasvatus esiintyy vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa toisen kotimaisen ja vieraiden kielten johdantolukuna. Tuon aikainen käsite eroaa kuitenkin huomattavasti nykyisestä käsitteestä:

Peruskoulun yleisen kielikasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden halua ja taitoa käyttää kieltä erilaisissa yhteyksissä ja eri tarkoituksiin. Oppilaille opetetaan asiallista ja käsillä oleviin tilanteisiin sopivaa kielenkäyttöä. Edelleen tavoitteena on saada oppilaat arvostamaan kieltä kulttuurin välittäjänä. Vastuu kielikasvatuksesta on äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien lisäksi myös muiden aineiden opettajilla. Kaikki opettajat rikastuttavat oppilaiden käsitteistöä ja täsmentävät heidän yleiskielen hallintaansa.

Äidinkielen opetus antaa oppilaille edellytykset päästä osallisiksi oman kielen rikkaudesta ja sen välittämästä henkisestä pääomasta. Vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on antaa yksilöille tietoa muista kulttuureista ja edellytykset solmia kontakteja muita kieliä puhuviin ihmisiin. Toisaalta tavoitteena on huolehtia siitä, että kansallamme kokonaisuutena on riittävästi kielitaitoa, jotta voimme osallistua kansainväliseen yhteistyöhön sekä saavana että antavana osapuolena.

Tavoitteiden saavuttamiseksi oppilaille tulee antaa tietoja kielen erilaisista tehtävistä sekä merkitys- ja rakennetekijöistä. Oppilaiden on myös saatava tutustua kielen erilaisiin käyttö- ja ilmenemismuotoihin. Toisaalta kieli opitaan parhaiten vuorovaikutuksen kautta. Oppilaille on ennen kaikkea annettava mahdollisuus aktiivisesti harjoittaa omaa ilmaisuaan, jotta heidän kielitaitonsa ja kielenkäytön varmuutensa kehittyisi. (POPS 1985: 75)

Vuoden 1985 kielikasvatus esimerkiksi liittyy vain toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetukseen, eikä kaikkiin kieliaineisiin kuten nykyään. Lisäksi äidinkieli ja vieraat kielet nähdään toisistaan erillisinä kokonaisuuksina (”äidinkielen opetus antaa oppilaille edellytykset päästä osallisiksi

oman kielen rikkaudesta” vs. ”vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on antaa yksilöille tietoa muista kulttuureista”), eikä monikielisiä tai -kulttuurisia identiteettejä oteta huomioon. Vähemmistökieliä tai uhanalaisia kieliä ei ole mainittu. Oppilaan vapaa-ajan kielenkäytöstä ei myöskään puhuta mitään. Oppilas on passiivinen vastaanottaja, jolle opetetaan asioita, eikä hän itse rakenna omaa tietoaan; tämä näkyy mm. sellaisissa sanavalinnoissa kuin ”oppilaille opetetaan”, ”oppilaille tulee antaa tietoja” ja ”oppilaille on -- annettava mahdollisuus”. Oppilas itse ei ole toimijana yhdessäkään virkkeessä. Joitakin yhtäläisyyksiäkin kuitenkin löytyy: vuorovaikutuksen korostaminen (”kieli opitaan parhaiten vuorovaikutuksen kautta”) sekä se, että vastuu kielikasvatuksesta mainitaan olevan kielten opettajien lisäksi myös kaikilla muilla opettajilla. (Mustaparta ym. 2015: 7–9.)

Vuoden 1994 POPSissa esiintyy useita nykykäsityksen mukaisen kielikasvatuksen piirteitä, vaikka kyseistä käsitettä ei käytetäkään. Oppimis- ja tiedonkäsityksen kohdalla (POPS 1994: 10) puhutaan esimerkiksi oppilaan aktiivisesta roolista oman tietorakenteen jäsentäjänä, opettajan roolin muuttumisesta opiskelun ohjaajan suuntaan sekä oppimisympäristöjen yhteissuunnittelusta yli oppiainerajojen. Koulun arvoperustassa kohdassa Kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen mainitaan saamelaiset maamme alkuperäiskansana sekä esimerkkinä muista vähemmistöryhmistä romanit. Kielen keskeistä merkitystä identiteetin muovautumisessa korostetaan samoin kuin suvaitsevaisuutta ja avoimuutta erilaisia kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan (*id.*, 13–14). Kansainvälisyyskasvatus-aihekokonaisuuden tavoitteena on kulttuurien tuntemuksen ja kansainvälisen yhteisymmärryksen lisääminen (*id.*, 34–35). Äidinkielen oppiaineen tavoitteena mainitaan mm. taito käyttää kieltä tehtävän ja tilanteen mukaan sekä taito ymmärtää, lukea ja kirjoittaa erilaisia tekstejä sekä kyky arvioida omien taitojen toimivuutta ja kehittää niitä (*id.*, 44). Vieraiden kielten opiskelun keskeisiä tavoitteita taas ovat esimerkiksi kohdekielen ja sen kulttuurin ominaisten viestintätapojen tunteminen, opiskelutaitojen kehittäminen yksin ja ryhmissä, itsearviointikyvyn kehittyminen sekä vieraiden kielten käytön oppiminen niin vuorovaikutuksessa kuin luovan toiminnan, ajattelun ja tiedonhankinnan välineenä (*id.*, 70). Monia nykykäsitteeseen verrattavia periaatteita on siis havaittavissa, mutta erojakin löytyy. Kaikista edellä mainituista kohdista on havaittavissa nykyistä suppeampi sekä mustavalkoisempi käsitys monikulttuurisuudesta. Oppilaiden monikielisyystä tai -kulttuurisuudesta ei juuri puhuta. Läheisimmäksi kulttuuriseksi viiteryhmäksi nähdään muut Pohjoismaat, mikä ei nykyään pidä paikkansa läheskään kaikkien oppilaiden kohdalla. Autenttisuudesta ei mainita mitään.

Myöskään vuoden 2004 POPSissa kielikasvatuksen käsitettä ei esiinny. Siihen viittaavia piirteitä on kuitenkin löydettävissä. Suomi äidinkielenä -oppiaineen kohdalla puhutaan vuorovaikutustaidoista sekä laajasta tekstikäsityksestä: ”opetuksen tehtävä on suunnitelmallisesti kehittää kieleen pohjautuvia opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja”, ”tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvit-

teellisiä ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä” (POPS 2004: 46). Suomi toisena kielenä -oppimäärä taas määrittelee tavoitteiksi mm. oppilaan monikulttuurisen identiteetin vahvistamisen. Se mainitsee myös viestinnällisyyden sekä koulun ulkopuolelta saadun kielellisen aineksen hyödyntämisen. (*id.*, 96.) Vieraiden kielten johdantoteksti on hyvin lyhyt:

Vieraan kielen opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikielisissä viestintätilanteissa. Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa hänet ymmärtämään ja arvostamaan myös muiden kulttuureiden elämänmuotoa. Oppilas oppii myös, että taitoaineena ja kommunikaation välineenä kieli edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua. Vieras kieli oppiaineena on taito- ja kulttuuriaine. (POPS 2004: 138.)

Joitakin yhtäläisyyksiä kielikasvatuksen määrittelyyn löytyy: kieli viestintänä ja sen käyttö viestintätilanteissa sekä muiden kulttuurien ymmärtäminen ja arvostaminen. Tässä tekstissä ei kuitenkaan puhuta esimerkiksi monikielisyydestä, kielitietoisuudesta, oppimisstrategioista tai rohkaisusta kaikkien kielten käyttöön eri tilanteissa. Hildénin (2011: 7) mukaan vieraiden kielten oppiainetavoitteiden kolmen osa-alueen – kielitaidon, kulttuuritaitojen ja opiskelustrategioiden – ”tulisi palvella oppilaan identiteetin rikastamiseen tähtäviä yleisiä tavoitteita” ja tätä kokonaisuutta puolestaan voi kutsua kielikasvatukseksi. Salo (2011: 45) taas mainitsee yhden kielikasvatuksen keskeisen tavoitteen olevan pyrkimys kulttuurienvälisen toimintakyvyn edistämiseen. Tämä tavoite on nähtävissä POPS 2004:n arvopohjassa, jonka yhdeksi osaksi mainitaan monikulttuurisuuden hyväksyminen (POPS 2004: 14), sekä aihekokonaisuudessa nimeltään kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys (*id.*, 38–39). Äidinkielen oppiaineen kohdalla mainitaan esimerkiksi tutustuminen kielen alueelliseen, yksilölliseen ja tilanteiseen vaihteluun sekä oppilaan kasvaminen suvaitsevaisiksi erilaisia kielenpuhujia kohtaan (POPS 2004: 54). Lisäksi mainitaan, että ”oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä -- kielistä ja kulttuureista hyödynnetään opetuksessa” (POPS 2004: 36). Näin ollen viimeistä edellisestä POPSista voi löytää useita kielikasvatuksen ajatuksia, vaikka itse käsitettä ei käytetäkään.

Kielikasvatuksen ajatus on siis opetussuunnitelmien perusteissa muovautunut ja laajentunut huomattavasti vuodesta 1985 vuoteen 2014. Tämä on luonnollista, sillä myös toimintaympäristö – koulu, yhteiskunta ja koko maailma – on muuttunut merkitsevästi kolmessakymmenessä vuodessa. Kielikasvatus heijastelee kulloisenkin ajankohdan tarpeita ja ihanteita. On kuitenkin mielenkiintoista, että Kohonen jo vuonna 1998 kirjoittaa sellaisista kielikasvatuksen periaatteista, jotka näkyvät opetussuunnitelmien perusteissa selvästi vasta vuonna 2014.

2.2.4 Eurooppalainen näkökulma

Euroopan neuvoston päätehtävä on ”kansalaisten osallisuuden mahdollistaminen ja vahvistaminen demokraattisen, kulttuurisesti moninaisen yhteiskunnan toiminnassa ja rakentamisessa” (Mattila 2015: 25). Tähän se pyrkii mm. ohjaamalla jäsenmaitaan toimivan ja tasapuolisen koulutuksen järjestämiseen. Kielitaidon nähdään olevan keskeinen osa tasapuolisuuden ja osallisuuden toteutumisessa. Siksi Euroopan neuvosto on ajanut kielenopetuksen ja kielikasvatuksen tärkeyttä jo pitkän aikaa. (mp.)

1970-luvulla kiinnitettiin huomiota jäsenmaiden kansalaisten oikeuteen tuntee ja harastaa toistensa kieliä. Eurooppalainen peruskirja vuodelta 1998 taas pyrki turvaamaan vähemmistökielten aseman, opetuksen ja opiskelun. Vuonna 2008 ilmestynyt Valkoinen kirja käsittelee kulttuurienvälistä dialogia ja kulttuurien välistä kommunikaatiotaitoa. Kirja korostaa paitsi vähemmistöjen oikeutta vaalia omia kieliään, myös heidän oikeutta asuinmaan virallisten kielten oppimiseen. Kielenopiskelun nähdään olevan tärkeää stereotyyppisen ja toiseuttavan eli erilaisuuden poissulkevan ajattelun estämisessä. Valkoinen kirja mainitsee myös kulttuuriseen dialogiin kuuluvan merkitysten välittämisen (*mediation*). Kun koulutuksessa kiinnitetään huomiota tähän kieli- ja kulttuurirajojen yli tehtävään merkitysten välittämiseen tai merkitysneuvotteluihin, kyseessä on tärkeä osa kielikasvatusta. Vuonna 2012 Euroopan neuvosto antoi suosituksen laadukkaan koulutuksen turvaamisesta kaikissa jäsenmaissa. Tämä johti vuonna 2014 suositukseen kielikasvatuksesta. Vuotta myöhemmin neuvosto julkaisi käsikirjan, jossa opastetaan kielikasvatuksen toteuttamiseen koulutuksessa (Euroopan neuvosto 2015). (Mattila 2015: 25–26, 28.)

Euroopan neuvosto pyrkii kielikasvatuksen avulla takaamaan yhteiskuntarauhaa ja vastaamaan ajankohtaisiin maahanmuuton haasteisiin varmistamalla kaikille jäsenvaltioiden koulutuksen piirissä oleville mahdollisuuden ja oikeuden yhteiskunnan täysivaltaiseen jäsenyyteen antamalla tarvittavat kielelliset resurssit. Tähän kuuluu paitsi koulun opetuskiel(i)en opettaminen myös huomion kiinnittäminen akateemiseen kielenkäyttöön sekä eri oppiaineiden käyttämiin kieliin. Koulun käyttämä ”virallinen” kieli eroaa melko paljon oppilaiden käyttämästä arkikielestä. Siksi on tärkeää huomata äidinkielistenkin lasten tarvitsevan tukea koulun kielikäytänteiden omaksumisessa. Ennen kaikkea neuvosto kantaa kuitenkin huolta oppijoista, joilla on jollakin tavoin heikommat lähtökohdat opiskeluun esimerkiksi erilaisen kieli- ja kulttuuritaustan, sosioekonomisen aseman tai oppimisvaikeuksien takia. Näihin haasteisiin pyritään vastaamaan kielikasvatuksen avulla. (Euroopan neuvosto 2015, Mattila 2015: 25–28.)

Euroopan neuvoston käsitteenä kielikasvatus on siis laajemminkin yhteiskuntapoliittinen keino edistää tasa-arvoa. Suomessa käsite on – ainakin vielä – enemmän opetussuunnitelman

tasolla oleva malli eri kielten monipuolisemmasta huomioinnista opetuksessa ja eri oppiaineiden välisen yhteistyön lisäämisestä. Nykyisessä tilanteessa, jossa oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustat ovat yhä moninaisempia ja esimerkiksi maahanmuuttajien määrä on noussut huomattavasti, on Suomessakin syytä ottaa huomioon kielikasvatuksen laajempi näkökulma.

2.3 Kielitietoisuus

2.3.1 Määrittelyä

Kielitietoisuuden käsite sinänsä ei ole uusi; perusteos *Introducing Language Awareness* ilmestyi jo vuonna 1995 (van Lier, siteerattu Smeds 2011: 224 mukaan). Uudempaa tutkimusta aiheesta Suomessa on kuitenkin niukasti saatavilla, lähinnä joitakin artikkeleita. Jo mainittu Smeds (2011) avaa mm. kielitietoisuuden historiallisia lähtökohtia, Hähkiöniemi, Kauppinen ja Tarnanen (2015) tarkastelevat luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisuutta matematiikan päättelyketjujen tulkinnassa, ja Katajamäki (2016) käsittelee Euroopan nykykielten keskuksen *pluriliteracies*-mallin ja Suomen uuden opetussuunnitelman yhtäläisyyksiä. Muutamia pro gradu -tutkimuksia on myös tehty viime aikoina: Laitinen (2013) kaksikielisten kielitietoisuudesta ja Jaakkola (2016) kielitietoisuuden rakentumisesta kirjoittamisella.

Uudessa POPSissa kielitietoisuus on yhdessä kulttuurisen moninaisuuden kanssa yksi perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista, joka kuuluu näin:

Koulu oppivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara. Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Se tuo esiin saamelaiskulttuurin ja eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. Se kehittää yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa. Yhteisössä tunnistetaan, että oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on perusoikeus. Kulttuuritraditioihin tutustutaan, erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan uusia tapoja toimia yhdessä.

Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (POPS 2014: 28.)

Opetussuunnitelman mukaan kouluissa pitäisi siis pyrkiä kielitietoiseen toimintakulttuuriin. Kielitietoisuuteen ja kielitietoiseen toimintakulttuuriin sisältyy useita eri näkökulmia. Rapatti (2015: 55) on erottanut seuraavat viisi osa-aluetta: kieli kaikkien oppiaineiden opetusta yhdistävänä tekijänä, kielen merkitys yksilön ja yhteisön kannalta, suhtautuminen monikielisyyteen, kieliasenteet, eri tiedonalojen kielet. Käsittelen seuraavaksi lyhyesti näitä näkökulmia ja esittelen sitten muiden tutkijoiden tulkintoja käsitteestä.

Kieli kaikkien oppiaineiden opetusta yhdistävänä tekijänä merkitsee sitä, että jokainen opettaja opettaa paitsi ainesisältöjä myös oppiaineen kieltä ja jokainen aikuinen on kielellinen malli. Kieli ei ole neutraali todellisuuden välittäjä, vaan oma merkitysjärjestelmä, joka myös luo merkityksiä asioille omien kategorioidensa mukaan. Sillä rakennetaan niin oppiaineiden sisältöjä kuin koulun kaikkia vuorovaikutussuhteita. (Rapatti 2015: 55–56; ks. myös Kuukka 2016.)

Kielitietoisessa koulussa ”ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa” (POPS 2014: 28). Rapatin (2015: 56) mukaan kielen merkitys oppimisessa kattaa muut edellä mainitut osa-alueet. Oppiminen nimittäin syntyy vuorovaikutuksessa ja edellyttää yhteistyötä. Keskeistä siinä on oppilaan identiteetti. Oppiminen myös sosiaalistaa oppilaat yhteiskuntaan. Kielellä on siis oppimisen kautta merkittävä rooli paitsi yksilön identiteetin rakentumisessa, myös yhteistyön ja vuorovaikutuksen kehittämisessä sekä yksilöiden sosiaalistamisessa yhteiskuntaan.

Monikielisyyteen suhtaudutaan POPSissa voimavarana, joka rikastaa yksilön ja yhteisön elämää. Jokainen yksilö ja yhteisö nähdään monikielisinä. Kaikki oppilaiden osaamat kielet tulisi ottaa osaksi kaikkea opetusta. Laajasti nähtynä monikielisyys sisältää kaikenlaisen kielellisen variaation, esimerkiksi eri murteet ja rekisterit. Kielitietoisessa koulussa pitäisi tunnistaa ja löytää kaikki oppilaiden kielelliset resurssit ja hyödyntää niitä kaikkien aineiden opetuksessa. (Rapatti 2015: 58–59.)

Koulussa esiintyy monenlaisia asenteita niin koulussa opiskeltavia kuin oppilaiden omia äidinkieliä kohtaan. Keskustelu kieliasenteista on hyvin tärkeää niiden tunnistamisessa. Kielten opetuksessa täytyy ohjata oppilaita erittelemään objektiivisesti eri näkökantoja sekä ymmärtämään monimuotoisuutta. Pienillä teoilla voidaan luoda myönteistä asennetta kaikkia kieliä kohtaan. (Rapatti 2015: 59.)

Perinteisesti koulussa on opiskeltu kieliä kielten tunneilla ja sisältöjä lukuaineiden tunneilla. Kielen ja sisällön erottaminen on kuitenkin keinotekoista, koska sisällöt luodaan kielellä ja toisaalta kielen opiskelu ilman sisältöä, kielen käyttökontekstia, tuntuu turhalta. Tutkimalla tiedonalojen kielten rakentumista oppilaat huomaavat miten kieli ja ajattelu liittyvät toisiinsa. Eri oppiaineissa on erilaisia tekstilajeja, joissa tietoa rakennetaan eri tavoin. Kun opettaja tuntee oman

oppiaineensa tekstilajit, hän pystyy välittämään myös oppilaille merkitysten rakentumisen tekstissä. (Rapatti 2015: 59–60, ks. myös Harmanen 2013.)

Harmanen (2013) määrittelee kielitietoisuuden olevan kielen tilanteisen käytön taju. Se on tietoisuus ja ymmärrys siitä, että jokaisessa oppiaineessa on oma tapa käyttää kieltä, taju kielen vaihtelusta ja vivahteista. Oppilaat kiinnittävät usein huomiota esimerkiksi oikeinkirjoitukseen vain äidinkielen tunneilla, koska he kokevat sen kuuluvan nimenomaan äidinkielen oppiaineeseen. Reaaliaineiden tunneilla saattavat isot alkukirjaimet ja välimerkit unohtua. Kielitietoisuutta lisäämällä nämä eri oppiaineiden väliset yhteydet on tehtävä näkyvämmiksi, niin että oppilaat ymmärtävät miten kaikkea opittua voidaan siirtää oppiaineesta ja kontekstista toiseen. Katajamäen (2016) mukaan kielitietoisuus ei ole mikään yksittäinen taito tai käsite, vaan edellytys kielen ymmärtämiseen ja kielelliseen kehitykseen. Ilman sitä kieltä ei voi käsitellä.

Käytännössä kielitietoista toimintakulttuuria luodaan monin tavoin. Kuukka (2016) antaa paljon konkreettisia esimerkkejä siihen, miten koulun toiminnasta voi tehdä kielitietoisempaa. Näitä ovat mm. eri kielten esillä pitäminen koulun tiloissa ja nettisivuilla, keskustelu oppilaiden kanssa eri oppiaineiden kielten ja tekstilajien ominaisuuksista, opettajien yhteistyö, monialaiset kokonaisuudet ja niin edelleen. Kuukka (2016) esittelee myös esimerkkitehtäviä eri oppiaineisiin ja eri luokille. Harmanen (2013) mukaan sujuva tieto- ja viestintätekniikan käyttö on yksi tekijä kielitietoisuuden, monilukutaidon ja eri oppiaineiden välisen yhteistyön konkretisoitumiseen.

2.3.2 Kielitietoisuuden hyödyt

Kielitietoisuus on tärkeää monesta syystä. Ensinnäkin se voi edistää oppimista tuomalla näkyvämmäksi ne tavat, joilla kieltä käytetään eri oppiaineissa ja laajemminkin koulussa. Toiseksi sen avulla voidaan opettaa ja antaa tietoa sellaisista kielenkäyttötavoista, joita tarvitaan yhteiskuntaan sosiaalistumisessa sekä sosiaalisten suhteiden luomisessa. Kolmanneksi kielitietoinen toimintakulttuuri edesauttaa yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa.

Kielitietoisuus on keskeistä koulumenestyksen, oppimisen ja kriittisen ajattelun kehittymisen kannalta (Katajamäki 2016). Jokaisella oppiaineella on omia tyypillisiä kielenkäytön tapoja ja tekstilajeja samoin kuin omat käsitteensä. Näiden ymmärtäminen on välttämätön oppimisen edellytys. Kielellä myös luodaan tietorakenteita, kun uusi tieto yhdistetään aikaisempiin tietoihin. Nykyajan informaatiotulvasta täytyisi pystyä seulomaan tarpeellinen tieto ja muodostamaan siitä ymmärrettävä kokonaisuus. Oppilaiden pitää myös oppia erottamaan erilaiset tekstilajit ja kielenkäyttötilanteet. Kaikkien edellä mainittujen taitojen – sekä monien muiden – oppimiseen tarvitaan kielitietoisia työtapoja. (Kuukka 2016.)

Kieli on yksi sosiaalisista käytänteistä (Luukka 2011). Sillä luodaan merkityksiä eri tavoin eri tarkoituksiin. Osallistuminen ja vuorovaikutus aina kaverisuhteista yhteiskunnan tasolle ja kansainväliseen kanssakäymiseen asti on pitkälti kielellä säänneltyä. Erilaisten merkityksenanto-tapojen tunteminen on tärkeää kaikissa sosiaalisissa konteksteissa ja mahdollistaa osallistumisen ja vuorovaikutuksen. (Kuukka 2016.) Kielitietoinen opetus antaa sellaisia taitoja, joita tarvitaan yhteiskunnassa toimimiseen. Näin se edistää oppilaiden kasvamista täysivaltaisiksi kansalaisiksi ja takaa myös demokratian jatkuvuuden. (Onniselkä 2015.)

Kielitietoinen toimintakulttuuri edesauttaa yhdenvertaisuutta paitsi antamalla valmiuksia aktiiviseen kansalaisuuteen myös mahdollistamalla kaikille opinnoissa etenemisen. Koulussa täytyy kiinnittää huomiota kielen eri osa-alueiden kehittämiseen sekä koulun ja eri oppiaineiden kielenkäyttöön. Oppilaille täytyy mahdollistaa riittävä akateeminen kielitaito jatko-opintoja varten sekä muuten riittävän monipuolinen kielitaito yhteiskunnassa toimimiseen. Kielitietoinen opetus mahdollistaa tämän. (Onniselkä 2015.)

2.4 Opettajien näkemyksiä

Kysyin viideltä seuraamaltani opettajalta, mitä heidän mielestään ovat kielikasvatus ja kielitietoisuus. Vastauksissa tuli esille paljon erilaisia asioita, mutta myös joitakin yhteisiä piirteitä löytyi. Kielikasvatuksen kohdalla kaikki opettajat mainitsivat joko tilanteisen kielenkäytön opettamisen tai kytkeytymisen kielitietoisuuteen tai molemmat. Opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna opettajien käsitys termistä jäi kuitenkin melko suppeaksi. Kielitietoisuuden määritelmät erosivat opettajilla melko paljon. Lisäksi nämä kaksi käsitettä menivät vähän ristiin ja päällekkäin; se mikä yhden opettajan mielestä oli kielikasvatusta oli toisen mielestä kielitietoisuutta ja toisin päin. Kuten jo mainittu, nämä käsitteet ovat hyvin tiiviisti kytköksissä toisiinsa ja osittain myös limittäisiä. Näin niiden erillään pitäminen onkin melko mahdotonta, mikä näkyy myös opettajien vastauksissa.

Kielikasvatuksen määritelmässä neljällä opettajalla viidestä esiintyi ajatus siitä, että se on kielen tilanteisen käytön opettamista.

[S]itä, että oppilaat koulussa ymmärtää sen, että miten kieli toimii, missä kieltä käytetään, minkälaisissa erilaisissa tilanteissa ja miten sillä voi toimia. (Opettaja 4)

Kolmessa vastauksessa käsite yhdistettiin kielitietoisuuteen. Lisäksi sen kerrottiin olevan kommunikointia, kielten arvostamista ja kielen keskeisen merkityksen tiedostamista, kuuluvan kaikille opettajille ja liittyvän kaikkiin oppiaineisiin ja niiden erilaisiin kieliin. Osalle opettajista kielikasvatus tuntui olevan kuitenkin hiukan vieras käsite, eikä sen sisällöstä ollut aivan tarkkaa tietoa. Kaikki

opettajien antamat määritelmät osuivat kyllä ainakin hyvin lähelle POPSin¹ mukaisen kielikasvatuksen määritelmää, mutta toisaalta kukaan ei tuonut esille esimerkiksi sellaisia POPSissa esiintyviä piirteitä kuin monilukutaito, kielenoppimisstrategiat, kielellisten ja kulttuuristen identiteettien tiedostaminen tai eri oppiaineiden yhteistyö. (”Koulun kielenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttö eri tilanteissa.” (POPS 2014: 103))

Kielitietoisuuden määritelmät erosivat toisistaan jonkin verran. Yksi korosti kielitietoisuuden rakentamista oppitunnille esimerkiksi miettimällä etukäteen käsitteiden avaamista ja tunnin rakennetta sekä tuomalla tavoitteet selvästi esiin:

[T]ehdään näkyväksi niitä asioita jotka kyllä sillä opettajalla on varmasti omassa päässään, mutta että niillä lapsillakin olisi käsitys mitä tässä tavoitellaan ja haetaan. (Opettaja 1)

Toinen kuvaili kielitietoisuutta niiksi resursseiksi ja tietotaidoksi joilla kielikasvatusta annetaan, ja kolmas piti sitä kielen tilanteisen käytön oppimisena. Kaksi opettajaa puhui eri oppiaineiden kielistä; paitsi kuhunkin oppiaineeseen liittyvistä käsitteistä, myös konventionaalisista tekstilajeista sekä esimerkiksi verbeistä, joita ko. aineessa on tapana käyttää. Erään opettajan mukaan käsitteet kyllä yleensä ymmärretään selittää ja ottaa huomioon, mutta on vaikeaa kirjoittaa esimerkiksi historian koevastausta jos ei tunne sellaisia verbejä kuin hyökätä, puolustaa ja taistella. Oppiaineen kielen tiedostaminen täytyisi siis ulottua kielen jokaiselle tasolle. Lisäksi kielitietoisuudelle annettiin sellaisia piirteitä kuin oppilaiden kielitaustojen tiedostaminen ja heidän äidinkieliensä hyödyntäminen tai niihin vertailu. POPSin määritelmässä keskeisiä piirteitä ovat lisäksi asenteet kieliä, niiden käyttöä ja kielenkäyttäjää kohtaan, kielen merkitys yhteiskuntaan sosiaalistumisessa sekä tavoite antaa oppilaille valmiuksia edetä arkikielestä käsitteelliseen kieleen.

Vaikka monia POPSin määritelmien mukaisia piirteitä ei esiintynyt opettajien omissa määritelmissä, jotkin näistä näkyivät silti opetuksessa. Mahdollisesti opettajat eivät tiedostaneet niiden liittyvän näihin käsitteisiin tai eivät osanneet sanoittaa kaikkea sitä, jota heidän opetuksensa sisältää. Opettajilla oli melko yhtenevä mielipide siitä, mikä kielikasvatuksessa on keskeistä, mutta laajempi määritelmä, joka löytyy uudesta POPSista, ei ollut kovin tuttu. Kielitietoisuudesta taas tietoa tuntuu jo olevan jonkin verran, mutta toisaalta käsitykset olivat melko hajanaisia. Useampien opettajien puheesta sai sen kuvan, että kielitietoisuus on ollut nyt pinnalla kouluissa ja siitä on saatu koulutustakin. Määrittelyjen erilaisuus johtunee vain siitä, että kukin opettaja ottaa hiukan erilaisen tulokulman tähän monitahoiseen käsitteeseen. Yhteyttä kielikasvatuksen ja -tietoisuuden välillä voisi kuitenkin vielä selkeyttää. Kielikasvatus asettuu luontevasti laajemmaksi kontekstiksi kielitietoisuudelle. Opettajien olisi hyvä tiedostaa, että kielitietoinen opetus on osa kielikasvatusta.

¹ Tässä luvussa POPS viittaa aina uusimpaan, vuoden 2014 eli juuri voimaan tulleeseen POPSiin.

2.5 Suomi toisena kielenä -opetuksen näkökulma

Vuonna 2012 suomea opiskeli toisena kielenä peruskoulussa yhteensä 22 444 oppilasta. Vuonna 2005 määrä oli noin puolet tästä. (Korpela ym. 2013: 6.) Toisen kielen opetuksen tarve on siis kasvanut valtavasti viime vuosina, ja kehitys näyttää jatkuvan. Kielen oppiminen on keskeinen tekijä yhteiskuntaan integroitumisessa. Siksi suomen kielen opetusta on hyvä tutkia. Kielikasvatus ja kielitietoisuus antavat toteutuessaan hyviä välineitä kielen opetukseen ja oppimiseen.

Opetushallituksen vihkonen suomi toisena kielenä -opetuksesta toteaa, että yhdessä muiden kieliaineiden ja kotien kanssa S2-opetuksella on vastuu kielikasvatuksesta yhtenä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääränä (OPH 2016: 6). Kielikasvatus ja kielitietoisuus ovat hyödyllisiä kaikille oppilaille, mutta erityistä tukea ne voivat tarjota toisen kielen oppijalle. Vaikka äidinkielenkin oppilas kohtaa koulussa uusia kielimuotoja ja kielenkäytön tapoja, hänellä on silti jo kouluun tullessaan paljon implisiittistä tietoa kulttuurisista toimintamalleista sekä vankka arkikielen taito. Suomea (tai ruotsia) toisena kielenä opettelevalla on edessään paitsi kielen (rakenteiden, sanaston, ääntämisen ym.) opiskelu myös kielellisten ja kulttuuristen toiminta- ja viestintämallien omaksuminen. Tässä tehtävässä auttaa huomattavasti se, että kielen järjestelmän lisäksi tehdään näkyviksi esimerkiksi eri tekstilajien rakentuminen ja muut kielelliset mallit.

Kielikasvatuksen periaatteiden toteutuminen ja kielitietoinen toimintakulttuuri voivat näin antaa paljon resursseja juuri S2-oppijoille ja lisätä tasa-arvoa oppilaiden välillä. Lisäksi nämä periaatteet edistävät oppilaiden identiteetin ja itseluottamuksen kehittymistä, koska niissä painotetaan mm. kaiken kielitaidon tunnustamista, oman kielitaustan arvostamista ja kielellistä tasa-arvoa (POPS 2014: 28, 103). Jyrki Kalliokosken vuonna 2014 pitämä esitelmä Kielikasvatusfoorumissa avaa kielikasvatusta nimenomaan S2-näkökulmasta (Kalliokoski 2014).

Toinen tulokulma toisen kielen oppimiseen on äidinkielisten asenne. Vaarala ym. (2016: 43) huomauttavat, että myös äidinkielisten on tärkeää opetella ymmärtämään eri tavalla puhuttuja suomen muotoja. Suomalaiset eivät välttämättä ole vielä kovin tottuneita kuuntelemaan suomea opettelevien puhetta. Kielellistä suvaitsevaisuutta tarvitaan, samoin kuin tietoa siitä miten kommunikoida suomea vasta opettelevien kanssa. Kielitietoisuus on tässä kohtaa siis tärkeää myös äidinkielisille.

2.6 Yhteenveto

Tässä alaluvussa tiivistän edellä sanotun ja vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, jossa haluan tietää mitä merkitsevät kielikasvatus ja kielitietoisuus opetussuunnitelman perusteissa, tutkimuskirjallisuudessa sekä opettajien mielestä.

Luvussa 2.2.3 olen esitellyt kielikasvatuksen käsitettä opetussuunnitelmien perusteissa. Käsite esiintyy jo vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, mutta silloinen käsite on paljon nykyistä suppeampi. Vieraat kielet ja äidinkieli ovat erillisiä kokonaisuuksia ja monikielisyydestä tai -kulttuurisuudesta ei puhuta mitään. Vuonna 1994 opetussuunnitelman perusteet sisältävät monia nykyisen kielikasvatuskäsitteen mukaisia piirteitä, kuten oppilaiden aktiivisuuden korostamisen, maininnan vähemmistöryhmien kielistä ja kulttuureista sekä kielen keskeisen merkityksen identiteetin muodostumisessa. Kielikasvatuksen käsitettä ei kuitenkaan käytetä. Sama toistuu vuoden 2004 POPSissa. Kielikasvatuksesta ei puhuta lainkaan, mutta useita sen periaatteita voi tarkemmalla tutkimisella löytää. Vuoden 2014 POPSissa kielikasvatus on laaja-alainen käsite, johon yhdistyy niin kielenopetuksen kuin kasvatuksen tavoitteita. Se pyrkii vastaamaan nykyajan yhteiskunnan kehitykseen ottamalla huomioon oppilaiden monikulttuuriset identiteetit ja pyrkimällä autenttisuuteen, itseohjautuvuuteen ja oppilaiden kaikkien kieliresurssien hyödyntämiseen.

Tutkimuskirjallisuudessa teoreettista pohjaa kielikasvatukselle ovat luoneet Viljo Kohonen ja Pauli Kaikkonen 1990-luvun lopulta lähtien. Kohonen esittelee jo vuonna 1998 (1998: 25–26) sellaisia kielikasvatuksen periaatteita, jotka ovat selvästi mukana vasta vuoden 2014 POPSin kielikasvatus-käsitteessä. Teoreettisena pohjana Kohonen näkee kokonaisvaltaisen oppimisen (1998: 28–29), jonka rinnalle hän nostaa myöhemmin sosiokulttuurisen teorian (2005: 8–9). Nämä teorial yhdessä kansainvälistymisen kanssa antavat kielikasvatukselle tavoitteeksi kulttuurienvälisen toimintakompetenssin kehittämisen. Viime aikoina kielikasvatuksesta on luonnollisesti kirjoitettu uuden opetussuunnitelman näkökulmasta.

Aineistossani opettajien pääasiallinen tapa määritellä kielikasvatus oli sen kuvaaminen kielen tilanteisen käytön opetuksiksi. Yhteys kielitietoisuuteen oli myös vahva. Käsite ei vaikuttanut olevan kovin tuttu tai selvä, ja sen määrittely jäikin huomattavasti suppeammaksi kuin mitä POPS 2014 esittää.

Kielitietoisuuden käsite on nyt mukana POPSissa ensimmäistä kertaa. Yhdessä kulttuurisen moninaisuuden kanssa se on yksi koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista. Keskeistä siinä on kaikkien oppilaiden kielen arvostaminen koulussa, kieliasenteista keskustelu sekä huomion kiinnittäminen koulun ja eri oppiaineiden kieliin, jotka poikkeavat yleensä oppilaiden arkikielestä.

Kielitietoisuus on myös jo vanha käsite, mutta Suomessa siitä on kirjoitettu melko vähän. Uuden opetussuunnitelman myötä kirjoituksia on ilmestynyt jonkin verran, mutta aiheesta ei ole juurikaan laajempia tutkimuksia.

Opettajien käsitykset kielitietoisuudesta vaihtelivat jonkin verran. Sen määriteltiin olevan opetuksen rakenteen ja tavoitteiden esille tuomista, tietotaitoa jolla kielikasvatusta annetaan, kielen toiminnan ja tilanteisen vaihtelun ymmärtämistä tai oppiaineen kielenkäytön tiedostamista. Koska käsite on hyvin monimuotoinen, kaikki nämä ovat tavallaan eri osia tai tulokulmia käsitteeseen.

Kielikasvatus ja kielitietoisuus ovat molemmat paitsi hyvin laajoja, myös osittain liittäisiä käsitteitä. Kielitietoisuus on yksi kielikasvatuksen osa-alue, jota kielikasvatuksen tehtävä on vahvistaa. Toiminta luokkahuoneessa saattaa useasti toteuttaa samanaikaisesti periaatteita, jotka kuuluvat kumpaankin käsitteeseen. Tärkeää ei olekaan yrittää pitää näitä käsitteitä erillään, vaan antaa niiden tukea toisiaan.

3 LUOKKAHUONEHAVAINNOINTI

Tässä luvussa analysoin kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden piirteiden esiintymistä suomi toisena kielenä -opetuksessa keräämäni havainnointiaineiston perusteella. Esittelen ensin aineistoni, sitten tarkastelen kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden esiintymistä osa-alue kerrallaan ja lopuksi teen yhteenvedon havainnoistani. Analyysissa monet piirteet tai osa-alueet liittyvät kiinteästi toisiinsa, minkä vuoksi ne menevät välillä päällekkäin ja saattavat sisältää samoja elementtejä. On myös huomioitava, että analyysi perustuu tutkijan tekemiin havaintoihin luokkahuoneen tapahtumista ja niiden tulkintaan, joten näkökulma on väistämättä osittain subjektiivinen. Täydellinen objektiivisuus ei toisaalta ole edes mahdollista, joten tutkijan pyrkimys omien asenteiden ja uskomusten aktiiviseen tiedostamiseen sekä toimiminen niin, että ne eivät vaikuttaisi tutkimukseen, tuovat riittävän objektiivisuuden asteen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, luku 3.2). Havainnoidessani pyrin siihen, etten vaikuttaisi mitenkään tunnin kulkuun (lukuun ottamatta itseni esittelyä tunnin aluksi, mitä opettajat yleensä pyysivät). Kerroin myös tutkimuskohteistani melko yleisellä tasolla ennen tunteja, jotta opettajien toimintaan ei vaikuttaisi tietoisuus siitä, mitä tarkalleen ottaen tutkin. Analyysissa pyrin siihen, etten ylitulkitsisi luokkahuonetoiminnan merkityksiä enkä toisaalta jättäisi mitään huomiotta. Annan myös konkreettisia esimerkkejä sellaisista tunneilla tapahtuneista asioista tai työtavoista, jotka mielestäni toteuttavat kielikasvatuksen tai -tietoisuuden periaatteita. Näin lukija voi itse arvioida, onko hän samaa mieltä tulkinnastani.

3.1 Aineisto

Havainnointiaineistoni koostuu 17 suomi toisena kielenä -oppitunnista. Oppitunnit ovat viiden eri opettajan pitämiä viidessä eri koulussa pääkaupunkiseudulla. Seurasin siis kutakin opettajaa kolmen tai neljän oppitunnin verran. Havainnoimani oppilaat olivat luokilla 3–6. Rajasin havainnointini alakouluun, sillä uutta opetussuunnitelmaa ei vielä ole otettu käyttöön yläkouluissa. Mukana on kuitenkin yksi 9. luokan tunti. Olen sisällyttänyt tämän havaintoaineistooni, koska sama opettaja opettaa sekä ala- että yläkoulussa, ja omien sanojensa mukaan hän pyrkii mahdollisuuksien mukaan jo huomioimaan uutta OPSia myös yläkoulun opetuksessa. Nähdäkseni tämä yksi tunti ei siis radikaalisti poikkea muun opetuksen linjasta.

Aineistoni ei ole kovin laaja, joten se tarjoaa vain hyvin kapean kurkistusaukon S2-opetukseen. Kuten jo mainittu, tässä tutkielmassa ei sen laajuuden ja käytettävissä olevan ajan puitteissa ollut mahdollista kerätä ja käsitellä kovin suurta aineistoa. Aineiston välittämä kuva opetuk-

sesta ei siis ole yleistettävissä, vaan se on nähtävä yhtenä tapauksena, yhtenä näkökulmana laajaan todellisuuteen.

Luokkahuonehavainnoinnin tueksi laadin lomakkeen, johon listasin kirjallisuuden pohjalta keskeisiksi nousseita kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden piirteitä sekä asioita, joihin on hyvä kiinnittää huomiota (ks. liite 1). Jokaisesta tunnista on oma lomakkeensa muistiinpanoineen, ja näiden muistiinpanojen perusteella analysoin kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden piirteitä opetuksessa. Lisäksi käytän analyysissa opettajien haastatteluvastauksia.

3.2 Kielikasvatuksen piirteitä

Tehtävät

”Kielikasvatuksellisella” tehtävällä ymmärrän sellaisen tehtävän, joka yhdistää useampia kielikasvatuksen piirrettä. Tällainen tehtävä esimerkiksi yhdistää eri oppiaineita, vaatii itseohjautuvuutta, on jossakin määrin autenttinen ja sisältää laajan käsityksen teksteistä; lisäksi oppilas voi hyödyntää kaikkea kielitaitoaan ja mahdollisesti teknologiaa tehtävää tehdessään. Tietenkään kaikki nämä määritelmät eivät voi toteutua yhdessä tehtävässä (tai ainakaan hyvin harvoin voivat) eivätkä jokaisessa tehtävässä.

Tämän tyyppisiä laajempia tehtäviä ei havaintoaineistossani juuri ole. Yhdessä koulussa oppilaat aloittivat projektin, jossa yhdistettiin tunnetaitoja ja medialukutaitoja. Tehtävässä tarvittiin yhteistyötä oppilaiden kesken ja jonkin verran itseohjautuvuutta. Tehtävään liittyi videon katsominen Youtubesta sekä uutiskuvien etsiminen lehdestä. Tämä oli lähimpänä sellaista laaja-alaista tehtävää, joita kielikasvatuksen periaatteiden mukaisesti tunneille voisi tuoda enemmänkin. Suurin osa havainnoimistani tehtävistä oli perinteisiä tehtäviä, jotka tehtiin suullisesti tai kirjallisesti ja jotka liittyivät johonkin yksittäiseen kielitaidon osa-alueeseen, niissä ei voinut hyödyntää teknologiaa tai muiden kielen osaamista eivätkä ne erityisesti kehittäneet itseohjautuvuutta tai opiskelu-strategioita.

Opettaja ja oppilaat

Kielikasvatuksen määritelmässä oppilaat mainitaan kahdeksan kertaa. Kolmesti heidät määritellään aktiivisiksi toimijoiksi: ”oppilaat oppivat”, ”oppilaat käyttävät”, ”oppilaiden -- käyttämiä” (POPS 2014: 103). Muut maininnat ovat pääasiassa muotoa ”oppilaita ohjataan” ja ”opetus vahvistaa / tukee oppilaiden -- ” (mp.) Oppilaat nähdään siis aktiivisiksi toimijoiksi, jotka silti tarvitsevat ohjausta ja opetuksen tuomaa tukea.

Jokseenkin tällainen mielikuva oppilaiden ja opetuksen – käytännössä siis opettajan – suhteesta syntyi myös aineistostani. Yleisesti näyttää siltä, että opettajalla on edelleen vahva rooli opetuksessa. Tietenkin mitä nuoremista oppijoista on kyse, sitä enemmän he vielä tarvitsevat opettajan ohjausta. Varsinaista luennointia ei kuitenkaan millään seuraamistani tunneista ollut. Vaikka tunti olisi ollut hyvinkin opettajajohtoinen, oppilailla oli keskimäärin hyvin mahdollisuuksia osallistua ja olla äänessä, yleensä kysymyksiin vastailemalla, paritöillä sekä tehtävillä. Omaa päätelyä ja havainnointia kielestä tehtiin jonkin verran. Eräs opettaja huomautti yhden ryhmän kohdalla, että oppilaat eivät vielä kykene itsenäisten havaintojen tekemiseen. Ikä ja kielitaito vaikuttavat tietenkin siihen, kuinka paljon oppilas kykenee havaintoja tekemään. Opettajan rooli korostui kuitenkin myös siinä, että harvoilla tunneilla oppilaat olisivat voineet itse vaikuttaa tunnin kulkuun tai sisältöihin.

Opettajien ja oppilaiden puheenvuoroja kielikasvatukseen liittyen oli hyvin vähän. Yksi opettaja huomautti ohimennen yhdellä tunnilla, että kaikilla oppiaineilla on oma kielensä. Muuten kielikasvatukseen tai kielitietoisuuteen liittyvät asiat eivät juurikaan eksplisiittisesti esiintyneet opettajien tai oppilaiden puheessa. Tästä hiukan lisää seuraavassa kohdassa.

Yhteinen keskustelu

Oletukseni oli, että tunneilla nousisi esiin useitakin aiheita ja syntyisi keskusteluja esimerkiksi oppilaiden äidinkielen ja suomen kielen eroista, suomen kielen oppimisesta, monikielisyydestä, kulttuurista, mahdollisesti monilukutaidosta esimerkiksi netin käyttöön liittyen tai jostakin muusta vastaavasta. Tällaisia keskusteluja ei kuitenkaan käytännössä ollut. Eräällä tunnilla aiheena oli suomalaiset juhlat ja oppilaat oppivat niihin liittyvää sanastoa. Tässä yhteydessä oli lyhyesti puhetta siitä, että kaikki eivät vietä joulua. Lisäksi yhdessä koulussa useampi ryhmä käsitteli tulossa olevaa Yrityskylä-vierailua, jonka tiimoilta keskustelun aiheina olivat esimerkiksi yrityksen perustaminen ja työnteko. Tällaisen autenttisen (vaikkakin vielä oppilaita melko kaukana olevan aiheen) käsittely ja siitä suomeksi puhumaan oppiminen antaa valmiuksia yhteiskuntaan integroitumisessa, mikä on erityisesti kielitietoisuuden keskeinen tavoite, eikä siten kovin kaukana kielikasvatuksestakaan.

Eri aineiden välinen yhteistyö

”Kielikasvatus edellyttää eri aineiden yhteistyötä” (POPS 2014: 103). Eri aineiden välisestä yhteistyöstä on joitakin esimerkkejä havaintoaineistossani. Yhdellä tunnilla S2-opettaja auttoi oppilaita kertaamaan historian kokeeseen selittäen hankalia termejä ja osoittaen asioiden välisiä syy-seuraussuhteita. Jo mainittu keskustelu yrittämiseen ja työntekoon liittyen voitaneen myös nähdä eräänlaisena esimerkkinä samoin kuin monialainen oppimiskokonaisuus tunne- ja mediataitoihin

liittyen. Lisäksi opettajat mainitsivat esimerkkejä yhteistyöstä. Eräässä koulussa S2-opettaja ja luokanopettaja olivat yhdessä suunnitelleet ja pitäneet kielitietoista ympäristöopin opetusta. Eri aineiden välistä yhteistyötä siis on jonkin verran, ja kaikki ei varmasti näkynyt havainnoimillani tunneilla. Useammassa koulussa vaikutti olevan käytössä ilmiöviikot, jotka vastaavat uuden POPSin vaatimukseen monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Silloin oppilaat toteuttavat laajempia projekteja, joissa yhdistetään eri oppiaineita ja tarvitaan erilaisia taitoja.

Eri kielten / kielimuotojen käyttö, monikielisyys

Kielikasvatuksen määritelmän mukaan ”oppilaat käyttävät eri kielten taitoaan kaiken oppimisen tukena eri oppiaineissa” (POPS 2014: 103) ja ”opetus tukee oppilaiden monikielisyyttä hyödyntämällä kaikkia, myös oppilaiden vapaa-ajalla käyttämiä kieliä” (mp.). Lisäksi suomi toisena kielenä -oppimäärän erityisenä tehtävänä on ”tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä” (POPS 2014: 118).

Eri kieliä kansallisten kielten merkityksessä ei tunneilla juuri käytetty. Jotkut oppilaat saattoivat puhella keskenään ennen tuntia äidinkielellään. Eräs ryhmä oli hiljattain toteuttanut tunteita ja eri kieliä yhdistävän tehtävän, jossa oli kirjoitettu ilmauksia eri kielillä ja laput olivat olleet esillä seinällä. Yksi opettaja hyödynsi englantia apukielenä oppilaiden kanssa, joilla oli hiukan vaikeuksia ymmärtää monimutkaisia ja abstrakteja suomenkielisiä termejä. Sikäli on ymmärrettävää, että oppilaiden äidinkieliä ei voi käyttää apuna opetuksessa, koska opettaja harvoin osaa niitä ja koska ryhmät ovat yleensä hyvin heterogeenisiä. Kielikasvatuksessa keskeisiä asioita ovat kuitenkin eri kielten rinnakkainen käyttö ja oppilaiden monikielisyyden tukeminen. Näitä asioita en paljoakaan havainnut opetusta seurattessani. Oppilaille voisi antaa enemmän mahdollisuuksia eri kielten käyttöön tarjoamalla esimerkiksi luettavaa eri kielillä, ohjaamaan tiedonhakuun omalla äidinkielellä tai pyytämällä vertailemaan esimerkiksi jotakin rakennetta tai sanaa omaan äidinkieleen. Tässäkin täytyy käytännössä ottaa huomioon oppilaiden ikä ja kielitaito niin suomen kielessä kuin omassa äidinkielessä. Oppilaiden osaamat eri kielet voisivat kuitenkin olla enemmän esillä ihan konkreettisestikin esimerkiksi luokan ja käytävien seinillä, kuten ehdottaa myös Kuukka (2016). Näin näytettäisiin, että jokaisen kieli on arvokas ja ansaitsee olla näkyvillä.

Vaikka eri kielet eivät opetuksessa juuri näkyneet, suomen eri kielimuotoja oli kyllä havaittavissa. Puhutun ja kirjakielen ero oli esillä oppilaiden tehdessä kirjallisia tuotoksia. Opettajat ohjasivat tuottamaan tekstissä kirjakielisen muodon oppilaan puhekieliselle sanalle tai ilmaukselle. Eräs opettaja puhui selkeästi ja hiukan tavanomaista yleiskielisemmin kielitaidoltaan vielä heikon oppilaan kanssa. Historian oppiaineen kieli oli käytössä kokeeseen kerratessa, ja kirjallisuuden kieli

oli esillä useilla tunneilla käsiteltäessä esimerkiksi novellia tai satua/tarinaa. Näin oppilaatkin mahdollisesti huomasivat, että kieltä käytetään eri tavoin eri tilanteissa.

Opiskelustrategiat

POPSin määritelmän mukaan kielikasvatus opettaa hyödyntämään eri tapoja oppia kieliä (POPS 2014: 103). Tämä on varmasti eksplisiittisimmin esillä vieraiden kielten opetuksessa, mutta nähdäkseni toisen kielen opetuksessa oppilaat hyötyisivät yhtä lailla vinkeistä kielen opiskeluun. Havaintoaineistossani on melko paljon esimerkkejä yleisiin opiskelustrategioihin tai ehkä tarkemmin sanottuna opiskelun käytäntöihin liittyen. Alakouluikäisiä tarvitsee vielä usein muistuttaa esimerkiksi puheenvuoron pyytämisestä, pari- tai ryhmätyön periaatteista tai muista yleisistä käyttäytymissäännöistä. Varsinaisia kielenopiskeluun liittyviä ohjeita oli kuitenkin vain pari. Yksi opettaja neuvoi novellin lukemisen yhteydessä, miten ei kannata pysähtyä kaikkien outojen sanojen kohdalle vaan pyrkiä ymmärtämään kokonaisuus. Toinen opettaja aikoi pitää tukiopetuksen, jossa pyrkisi ohjaamaan neljäsluokkalaista siinä, miten kokeeseen voi kerrata.

Monilukutaito

Monilukutaito on nimensä mukaisesti monitahoinen käsite. Lyhyesti sanottuna sillä tarkoitetaan ”erilaisten tekstien tulkinnan, tuottamisen ja arvottamisen taitoja” (Mustaparta ym. 2015: 19). Teksteillä tarkoitetaan tässä yhteydessä niin sanallisia, kuvallisia, auditiivisia kuin numeerisia tekstejä. Näin sosiaalisen median aikakaudella kaikenlaisten mielipiteiden ja ”uutisten” päästessä helposti julkisuuteen kaikilla oppiaineilla on vastuunsa kriittisen medialukutaidon opettamisessa. Tämän voisi nähdä koskevan erityisesti suomen kielen opetusta, koska oppilaille olisi erittäin hyödyllistä oppia näkemään ne kielelliset keinot, joilla ihmisiin pyritään vaikuttamaan. Lisäksi esimerkiksi kuvien lukemista olisi hyödyllistä opettaa, koska eri kulttuureista tulevat saattavat tulkita niitä hyvin eri tavoin. Opetussuunnitelman perusteissa todetaankin S2-oppimäärän erityiseksi tehtäväksi pyrkimyksen ”monilukutaitoon, jonka avulla oppilas osaa hakea tietoa sekä ymmärtää, tuottaa, arvioi ja analysoi erilaisia puhuttuja ja kirjoitettuja suomenkielisiä tekstejä päivittäisessä vuorovaikutuksessa, koulutyöskentelyssä ja yhteiskunnassa” (POPS 2014: 117-118).

Seuraamillani oppitunneilla oli käytössä paljon eri tekstilajeja oppikirjan tehtävistä uutiskuviin ja kaunokirjallisista teksteistä kellonaikoihin. Kuvien tulkintaan kiinnitettiin parilla opitunnilla huomiota. Yhdessä koulussa oli käytössä genrepedagogiikka, jonka puitteissa oppilaat tutkivat erästä kaunokirjallista tekstipätkää opettajan johdolla hyvin tarkasti eritellen. Toisessa koulussa oli samantapainen tehtävä, jossa oppilaat rakensivat omaa tarinaa valmiin novellin juonikaaviota muunnellen. Kaunokirjallisen tekstin tulkinnan ja tuottamisen taitoja siis harjoiteltiin parissa-

kin koulussa, mikä on sinänsä ilahduttava asia, kun yleisesti ollaan huolissaan kirjallisuuden vähäisestä osuudesta S2-opetuksessa. (Nämä molemmat tunnit tosin olivat samanaikaisopetusta, jolloin S2-oppijat olivat mukana koko luokan opiskelussa ilman sen suurempaa S2-painotusta.) Erilaiset tekstilajit olivat siis melko hyvin edustettuina aineistossani, ja tulkintaa ja tuottamistakin oli jonkin verran. Tekstien arvottaminen ei kuitenkaan noussut ainakaan näillä tunteilla juuri esille. Nykyajan informaatiotulvassa se on tärkeä taito, johon voisi olla hyvä kiinnittää vielä enemmän huomiota.

Autenttisuus

Autenttisuuden voi määritellä monin eri tavoin. Mustaparran ym. (2015: 15) mukaan autenttisuuden ydin on oppilaan kokemus opiskeltavien sisältöjen, luettavien tekstien ja tehtävien merkityksellisyydestä. POPS 2014 (118) mainitsee suomi toisena kielenä -oppimäärän kohdalla esimerkiksi ”oppilaille merkitykselliset ja tarpeelliset tekstilajit ja kielenkäyttötilanteet”. Toinen tärkeä asia on vuorovaikutus, joka voi olla autenttista tai sitten ei. Aito kohtaaminen ja dialogisuus niin opettajan ja oppilaan kuin oppilaiden välillä mahdollistaa kielikasvatuksen periaatteiden toteutumisen. (Mustaparta ym. 2015: 15.) Tässä analyysissä tulkitsevan autenttisuuden merkitsevän kaikkia sellaisia asioita, joita oppilas mahdollisesti pitää tarpeellisina tai merkityksellisinä sekä niitä, jotka liittyvät jotenkin läheisesti hänen kokemuspiiriinsä tai antavat välitöntä hyötyä arkielämässä toimimiseen. Vuorovaikutusta käsittelen vain pinnallisella tasolla, koska varsinainen vuorovaikutuksen tutkimus vaatii aivan omat menetelmänsä, eikä sitä ole mahdollista tehdä tämän aineiston perusteella.

Periaatteessa koko S2-opetuksen voi ajatella olevan autenttista siinä mielessä, että sen tarkoitus on antaa oppijalle sellainen kielitaito, jota tarvitaan koulussa ja laajemmin yhteiskunnassa. Näin se varmasti sisältää jo lähtökohtaisesti paljon oppijoille tarpeellista ainesta. Merkityksellisyys ei silti välttämättä aina toteudu, koska oppilaat eivät useinkaan osaa ajatella, että tämän ja tuon rakenteen opettelu tai tekstien kirjoittaminen auttaa myöhemmin saamaan opiskelupaikan ja työllistymään tai muuten integroitumaan yhteiskuntaan.

Havaintoaineistossani on paljon sellaisia kohtia, joissa voisi ajatella autenttisuuden toteutuvan. Sisällön tasolla esimerkiksi kellonaikojen ja adjektiivien ja niiden vastakohtien opettelu, suomalaisiin juhliin liittyvän sanaston oppiminen tai omista tunteista kertominen ovat oppilaiden välittömästi hyödynnettävissä. Myös yhden koulun Yrityskylään liittyvät keskustelut työstä ja yrittämisestä voi nähdä autenttisiksi, koska ne yhdistävät koulun opetusta ”oikeaan” elämään. Samoin oppilaiden esittäytyminen luokassa vierailevalle oli autenttinen tilanne, johon he saattavat joutua milloin vain. Tekstilajeista eniten esiintyneet novellit ja tarinat ovat hiukan hankalasti määriteltäviä. Ainakin pienet oppilaat saattavat kokea ne merkityksellisiksi ja löytävät niistä samaistumispintaa, mutta vanhemmat oppilaat eivät ehkä koe niitä niin tärkeiksi. Kuten jo mainittu, monien

tehtävien merkityksellisyys ei välttämättä heti avaudu oppilaille. Niinpä tehtävien autenttisuutta voi lisätä liittämällä niihin jotakin oppilaiden omaa tai heille läheistä. Seuraamillani tunneilla oppilaat esimerkiksi kirjoittivat omia lauseita pää- ja sivulausetta kerratessa tai sanelun henkilö matkusti koulun läheiseen kauppakeskukseen.

Vuorovaikutuksen autenttisuuden voisi yksinkertaistaen ajatella olevan sitä, että oppilaat ja opettajat kohtaavat toisensa kokonaisina, avoimesti, toisiaan kunnioittaen ja kuunnellen ja ilman ennakkoluuloja. Aineistossani tämä toteutuu vaihtelevasti. Arjen kiireen keskellä ei aina ole aikaa pysähtyä kohtaamaan jokaista oppilasta erikseen, ja myös oppilaiden käytös joillakin tunneilla vaikutti melko epäkunnioittavalta. Pienissä ryhmissä opettajat taas ehtivät tervehtiä erikseen jokaista oppilasta ja ehkä kysyä, mitä heille kuuluu. Näillä tunneilla oppilaatkin vaikuttivat olevan mukana enemmän kunnioittaen ja kuunnellen. Aineistoni sisälsi siis kokonaisuudessaan monia autenttisuuden piirteitä.

Itseohjautuvuus

Vuonna 2014 toteutetussa selvityksessä kielten oppimistuloksista peruskoulun päättövaiheessa nousee esiin itseohjautuvuuden, oman toiminnan suunnittelun ja itsearviointia tukevien työmuotojen käytön vähäisyys (Kantelin 2015: 11). Itseohjautuvuutta ei myöskään seuraamillani tunneilla kovin paljoa ollut, lähinnä yksi selvä tapaus. Siinä opettaja antoi pareille tehtäväpaperin ja ohjeeksi selvittää mitä pitää tehdä, sopia työnjako ja vastata paperin kysymyksiin. Itsenäistä työskentelyä oli lisäksi jonkin verran, mutta se ei ollut varsinaisesti itseohjautuvaa, koska opettaja oli antanut ohjeet, jonka mukaan oppilaat toimivat. Koska havainnoin alakouluikäisiä, on luonnollista että opettaja päättää lähes kaikesta opetukseen liittyvästä. Kielikasvatuksen hengen mukaisesti oppilaiden itseohjautuvuutta tulisi kuitenkin kehittää ja lisätä koko ajan. Näin jo alakoulussa oppilaille täytyisi tarjota pikkuhiljaa mahdollisuuksia ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Tämä voisi tapahtua esimerkiksi siten, että oppilas voisi valita kahdesta tehtävästä sen, joka hänen mielestään on hyödyllisempi hänelle itselleen. Läksyistä ja omista tavaroista huolehtiminen on myös luonteva osa vastuullisuutta. Omien tavoitteiden asettaminen ja itsearviointi tukevat samoin itseohjautuvuuden kehittymistä. Näitä käytetäänkin nykyään yhä enemmän jo alakoulussa. Laaja käsitys itseohjautuvuudesta, johon kuuluu myös oman oppimisen, kokemusten ja tunteiden reflektio, oppimisstrategiat ja itseluottamus (Mustaparta ym. 2015: 17), näyttää silti vielä olevan aika uusi asia. Näin ollen on luontevaa, että se ei ole kaikilta osin asettunut osaksi koulutyötä. Lisäksi oppilaat eivät ole vielä kovin tottuneita siihen, että heidän pitäisi opettajan antaman numeron lisäksi arvioida itse omaa osaamistaan tai määrittellä joitakin tavoitteita itselleen. On kuitenkin syytä olettaa, että kun käytännöt vakiintuvat ja oppilaat tottuvat tähän, itseohjautuvuus lisääntyy. Opettajien täytyy vain kiinnittää huomiota siihen, että

he antavat mahdollisuuksia itseohjautuvuuden lisääntymiseen. Tätä tähdentää artikkelissaan myös Salo (2015), joka lisäksi avaa itseohjautuvuuden käsitettä seikkaperäisesti ja antaa konkreettisia vinkkejä sen kehittämiseen.

Kielelliset ja kulttuuriset identiteetit

Kielikasvatukseen kuuluu oman ja muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuuden tiedostaminen (POPS 2014: 103). Nämä eivät kuitenkaan tunneilla juuri tulleet esille. Osa niistä oppilaista, jotka esittelivät itsensä minulle toivat ilmi lähtömaansa sekä joskus sen kauanko ovat Suomessa olleet. Muuten en havainnut identiteettien olevan mitenkään käsittelyssä. Varmasti kyseessä ei olekaan sellainen aihe, joka nousisi esiin joka päivä. Joskus oppilailla voi olla vaiheita, jolloin identiteetin jäsentäminen tuntuu tärkeältä. Silloin asia saattaa nousta esiin koulussakin ja opettajan on hyvä reagoida siihen joko kahden kesken tai koko ryhmän kanssa keskustellen. Yhteinen keskustelu saattaa olla hyvin hedelmällinen oppimistilanne, jossa oppilailla on mahdollisuus oppia ymmärtämään toisia kieliä ja kulttuureita, tuoda esiin omia näkemyksiään, kehittyä vuorovaikutustaidoissa ja rakentaa omaa identiteettiä suhteessa muihin.

Kulttuuri

Kulttuuria ei ole mahdollista määritellä mitenkään yksiselitteisesti. Tässä tarkoitan sillä erilaisia tapoja elää sekä ns. korkeakulttuuria eli erilaisia taiteellisia tuotoksia. Kulttuurisia asioita nousi tunneilla esiin muutamia. Kaunokirjallisia tekstejä (novelleja ja tarinoita) oli käsittelyssä useammallakin tunnilla. Kyseessä ei aina ollut suomalainen kaunokirjallisuus (suomenkielinen tietenkin), joten sinänsä yhteyttä suomalaiseen kulttuuriin ei aina suoraan ollut. Selvimmin suomalaiseen kulttuuriin liittyvä tehtävä oli tunnilla, jossa käsiteltiin suomalaisia juhlia ja niihin liittyvää sanastoa. Tässä yhteydessä opettaja kysyi oppilailta, kuinka moni ei vietä joulua. Tilanteessa ei kuitenkaan syntynyt laajempaa keskustelua esimerkiksi muiden kulttuurien tärkeistä juhlista tai erilaisista joulunvietto-tavoista. Lisäksi kulttuuriin liittyivät esimerkiksi historian kokeeseen kertaaminen sekä työnteosta keskustelu. Toisaalta suomalaisen kulttuurin voisi ajatella olevan tunneilla alituisesti läsnä niin kielten kuin kaikkien toimintatapojen kautta. Toisaalta sitä – ja sen moninaisuutta – voisi olla hyvä tehdä enemmän näkyväksi oppilaille esimerkiksi yhdessä keskustelemalla.

Teknologia

Havainnoimillani tunneilla teknologiaa ei käytännössä ollut käytössä juuri yhtään. Opettajat kyllä käyttivät tietokoneita ja videotykkeitä havainnollistamiseen, mutta tämä ei varsinaisesti ole sitä teknologian käyttöä jota tässä tarkoitan. Yhdellä tunnilla opettaja kehotti oppilasta hakemaan puheli-

mellaan netistä kuvan eräästä puheena olevasta rakennuksesta ja toisella tunnilla oppilaat tekivät lauserakennetehtävää Smartboardilla. Muuten oppilailla ei ollut mahdollisuutta hyödyntää teknologiaa oppitunneilla. Tässä voi taas olla monia syitä aina käsiteltävänä olevasta aiheesta opettajien omiin tietotekniikkataitoihin (tai niiden puutteeseen) ja laitteiden puuttumiseen asti. Kielikasvatuksen määritelmässä ei suoraan mainita teknologian käyttöä, mutta esimerkiksi vuorovaikutuksen käytänteiden havainnointi ja tiedon hankkiminen eri kielillä kytkeytyisivät luonnollisesti teknologian käyttöön. Teknologian käyttö lisäisi myös autenttisuutta, koska jo nykyaikana se on yleensä osa oppilaiden elämää ja tulevaisuudessa teknologian käyttötaidot ovat aivan välttämättömiä.

Kielisalkku

Kantelinen (2015: 11-12; ks. myös Kantelinen & Pollari 2015) luettelee kuusi asiaa, joiden avulla kielisalkku toteuttaa kielikasvatuksen periaatteita, mm. tukemalla itseohjautuvuutta ja huomioimalla koulun ulkopuolisen opiskelun ja oppimisen. Kantelinen (mp.) huomauttaa myös, että vuonna 2014 tehdyn selvityksen mukaan kielisalkun käyttö oli erittäin vähäistä. Otin mielenkiinnosta mukaan tämän osa-alueen nähdäkseni, käytetäänkö sitä kouluissa. Ainakaan kukaan viidestä seuraamastani opettajasta ei sitä käyttänyt. Joillakin ryhmillä oli käytössä kansiot, johon kerättiin talteen erilaisia tehtäviä ja muuta tuntimateriaalia, mutta kyseessä ei ollut varsinainen kielisalkku. Tämän työtavan käyttöönotto olisi yksi hyvä keino toteuttaa kielikasvatusta käytännössä.

Muuta

Edellä mainitut osa-alueet kattavat POPSin kielikäsitteiden lähes kokonaan. Mainitsematta on jäänyt vielä kaksi piirrettä jotka löytyvät määritelmästä: vähemmistökielten ja uhanalaisten kielten merkityksen esiin tuominen sekä oppilaiden kielitietoisuuden vahvistaminen. Vähemmistö- ja uhanalaisista kielistä ei ollut puhetta tunneilla. Kielitietoisuutta käsittelen seuraavassa luvussa.

3.3 Kielitietoisuuden piirteitä

Kielen merkityksen huomiointi

Kielitietoisessa koulussa ”ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa” (POPS 2014: 28). Otin tämän osa-alueen suoraan OPSin määritelmästä, ja huomasin myöhemmin tunteja seurattessani, että tämän havainnointi on melko vaikeaa. Periaatteessahan kielen merkitys näkyy kaikessa, ja toisaalta sitä taas ei kovin eksplisiittisesti tunneilla korostettu. Otan tässä analyysissä huomioon sellaisia havainnoimiani seikkoja, joiden voi tulkita pyrkivän kielen kautta helpottamaan oppimista

ja sitä kautta vuorovaikutusta ja yhteistyötä tai rakentamaan identiteettejä ja sosiaalistamaan yhteiskuntaan.

Selvin tapa huomioda kielen merkitys oppimisessa oli sanojen selittäminen ja käsitteiden avaaminen. Tätä tekivät kaikki opettajat joka tunnilla. Myös eri tekstilajeja ja kielimuotoja otettiin huomioon. Samoin opettajat käyttivät puheessaan usein synonyymejä ja selittivät saman asian monin tavoin. Näitä analysoin hiukan enemmän seuraavassa kohdassa. Rapatin (2015: 56) mukaan oppiminen syntyy vuorovaikutuksessa ja edellyttää yhteistyötä. Näin kielen merkityksen huomioiminen oppimisessa edesauttaa myös vuorovaikutuksen ja yhteistyötaitojen kehittymistä. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot olivat eksplisiittisesti esillä joillakin tunneilla kun opettajat ohjasivat tekemään pari- tai ryhmätöitä. Kuten edellisen luvun kielelliset ja kulttuuriset identiteetit -kohdassa mainitsin, en havainnut että identiteettejä oltaisiin mitenkään selvästi käsitelty tunneilla. Tietenkin oppilaiden identiteetti rakentuu koko ajan kaiken hänen oppimansa ja kokemansa kautta, mutta tätä on suorastaan mahdotonta ulkopuolisen tarkkailijan havainnoida yhden oppitunnin perusteella. Yhteiskuntaan sosiaalistuminen taas tapahtuu koulussa nimenomaan oppimisen kautta (Rapatti 2015: 56). Erityisenä esimerkkinä voisi nähdä jo aiemmin mainitsemani tunnit, joilla aiheena oli yrittäminen ja työnteko. Näillä tunneilla oppilaat oppivat sellaisia yhteiskunnassa tärkeitä käsitteitä kuin yritys, palkka ja vero.

Oppiaineen kieli, tekstilajit, käsitteet

POPSin mukaan ”jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteensä (POPS 2014: 28). Kolme viidestä opettajasta mainitsi tämän joko kielikasvatuksen tai -tietoisuuden määrittelyssä, mutta kaikki opettajat kiinnittivät tähän tavalla tai toisella huomiota opetuksessaan. Käsitteiden määrittelyä ja sanojen selittämistä oli käytännössä kaikilla oppitunneilla. Jotkut opettajat mainitsivat tämän liittyvän vielä enemmän reaaliaineisiin, koska ne sisältävät paljon käsitteitä ja tietynlaisia sanoja. Myös suomen kielen opetuksessa on monenlaisia käsitteitä, ja tunneilla esiintyikin esimerkiksi sellaisia kuin synonyymi, adjektiivi, verbi, päälause ja sivulause. Samoin opettajat tarttuivat heti sellaisiin arkikielen sanoihin, joiden huomasi olevan epäselviä, esimerkiksi vuorokaudenaika ja vuodenaika oli tarpeen selittää eräällä tunnilla.

Tekstilajeja oli tunneilla useita erilaisia, mutta näistä oikeastaan vain sadut tai tarinat nousivat varsinaisesti tarkasteluun tekstilajin kautta. Yksi ryhmä kirjoitti omia tarinoita novellista analysoidun juonikaavion avulla. Eräs opettaja käytti genrepedagogiikkaa, joka pohjautuu kielen tutkimukselliseen analyysiin tekstilajien jäsentelystä ja kielellisistä piirteistä (ks. esim. Rapatti 2013). Tunnilla oli käsittelyssä pätkä kaunokirjallisuudesta tekstistä. Teksti oli ensin luettu ja siitä oli poimittu sanoja jotka oli sijoitettu eri sanaluokkiin. Havainnoimallani tunnilla tekstiä käytiin läpi

virke tai pari kerrallaan tarkoituksena määritellä mihin tarinan vaiheeseen kukin virke kuuluu. Eri vaiheiksi oli määritelty puitteet, kuvaus, ongelma, ratkaisu, episodi, reaktio ja reflektointi. Opettaja ja oppilaat pohtivat yhdessä, mihin vaiheeseen mikäkin virke kuuluisi, ja oppilaat perustelivat omia vastauksiaan. Opettaja toi esille erilaisia kielen piirteitä, jotka auttoivat määrittelyssä (esim. puitteet yleensä tarinan alussa, kuvauksessa paljon adjektiiveja, episodissa verbejä). Opettaja korosti myös, että useinkaan ei ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta, vaan on mahdollista tehdä eri tulkintoja. Myöhemmin oppilaiden oli määrä kirjoittaa oma tarina tämän analysoidun tekstin mallin mukaan.

Tällainen genrepedagogiikka on hyvä esimerkki kielitietoisesta opetuksesta. Yksi opettaja myös mainitsi pitävänsä yhdessä luokanopettajan kanssa kielitietoista ympäristöopin opetusta, jossa sisällöt on mietitty nimenomaan kielen kautta. Lisäksi jotkut opettajat käyttivät menetelmää, jossa esimerkiksi jotakin sanaa tekstistä etsittäessä oppilaalle annettiin niin paljon vihjeitä, että kaikki varmasti löysivät sen. Näin oppilas tuntee onnistuneensa tehtävässä. Kuukka (2016) antaa ohjeen, jonka mukaan tekstin käsittelyssä opettajan pitäisi kysyä kysymyksiä niin, että kaikki osaavat vastata. Opettajat vaikuttavat siis olevan tietoisia eri oppiaineiden kielet, tekstilajit ja käsitteet huomioivasta opetuksesta ja sitä on kouluissa edistetty eri tavoin.

Kieliasenteet

Kielitietoiseen toimintakulttuuriin kuuluu keskustelu kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista (POPS 2014: 28). Tällaista keskustelua ei seuraamillani tunneilla ollut. Opettajien puheista tuli ilmi kuitenkin oppilaiden erilaisia asenteita suomen opiskelua kohtaan. Yhdessä koulussa jotkut oppilaat eivät suhtautuneet suomen opiskeluun ”oikeana” oppiaineena vaan pitivät sitä jotenkin ylimääräisenä asiana. Myös suhtautumisessa opiskeluun erillisessä ryhmässä oli ongelmia. S2- ja luokanopettajat olivat muuttaneet opetusjärjestelyjä niin, että S2-oppilaat olivat muiden oppilaiden mukana, mutta luokat oli jaettu pienempiin ryhmiin, joita S2-opettaja välillä opetti. Toisessa koulussa taas oppilaat tulivat kyselemään S2-opettajalta, milloin voisivat päästä hänen luokkaansa. Asenteet vaihtelevat siis paljon niin oppilaiden kuin koulujen välillä. Toiseksi näkökulmaksi kieliasenteisiin haluan nostaa tähän opettajien toiminnan. Erityisesti kahta opettajaa seurattessani panin merkille, miten luontevasti he kannustivat, kehuivat ja rohkaisivat oppilaita kielen käyttämisessä. Tämä varmasti luo myönteistä asennetta opiskelua kohtaan.

Kaikkien kielellisten resurssien käyttö

Rapatin (2015: 58–59) mukaan monikielisyys voidaan ymmärtää laajasti niin, että se sisältää kaikenlaisen kielellisen variaation, myös äidinkielen eri kielimuodot, rekisterit ja murteet. Kielitietoisessa koulussa pitäisi tunnistaa ja löytää oppilaiden kaikki kielelliset resurssit ja hyödyntää niitä

kaikkien aineiden opetuksessa. Olen käsitellyt eri kielten ja kielimuotojen käyttöä edellisessä luvussa laajemmin, mutta tiivistetysti voi sanoa, että eri kielet olivat opetuksessa läsnä hyvin vähän, suomen kielen eri muodot taas jonkin verran. Nähdäkseni oppilaiden kaikkia kielellisiä resursseja ei siis otettu huomioon ja käyttöön siinä määrin kuin ne voitaisiin ottaa.

Tavoitteiden esiin tuominen

Lisäsin tämän osa-alueen havainnointilomakkeeseeni ensimmäisen havaintokerran jälkeen eli seurattuani kolme oppituntia ensimmäisen opettajan opetusta. Tuntien jälkeen kyseinen opettaja nosti haastattelussa esiin tämän mielestäni hyvin tärkeän näkökulman. Hänen mukaansa yksi keskeinen tapa rakentaa kielitietoisuutta on se, että oppilailla on käsitys siitä mitä oppitunnilla tehdään. Heille kerrotaan tavoitteet ja tunnin rakenne. Tällainen metateksti, tai oikeastaan metapuhe, helpottaa oppilaita orientoitumaan aiheeseen, ymmärtämään sitä paremmin ja saamaan käsityksen siitä, mitä heiltä odotetaan. Havaintoaineistossani muutamien tuntien alussa opettaja kertoi lyhyesti mitä on tulossa, esimerkiksi että tänään kerrataan kokeeseen tai jatketaan tarinan kirjoittamista. Tällaisilla tunneilla, joilla keskitytään lähinnä yhteen asiaan lyhyt kuvaus riittääkin. Varsinkin jos asioita on useampi, oppilaita voisi helpottaa se, että heille kerrotaan etukäteen mitä tunnilla tapahtuu. Tärkeää on myös selittää, miksi mikäkin asia tehdään. Tämä lisää oppilaiden motivaatiota. Tavoitteiden ja tunnin rakenteen tekeminen oppilaille näkyväksi on yksi opettajille kaiketi aika tuntematon kielitietoisuuden osa-alue.

Arviointi

Kielitietoisuuden pitäisi ulottua arviointiin asti. Tätä osa-aluetta on melko hankala tarkkailla oppitunneilla, vain yhdellä tunnilla asia mainittiin. Oppilaiden kirjoittaessa omaa tarinaa juonikaavion pohjalta heille kerrottiin, mitä asioita valmiista tuotoksesta arvioidaan. Tunnin lopuksi myös nopeimmat saivat tehtäväksi lukea toisten tekstejä ja antaa palautetta eli eräänlaista vertaisarviointia. Tarkemman käsityksen saadakseni kysyin asiasta opettajilta. Heillä oli hiukan erilaisia mielipiteitä aiheen suhteen. Kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että kielitietoisuus näkyy arvioinnissa: ”näky” (opettaja 4) ja ”totta kai, sen on pakko näkyä” (opettaja 5). Muut vastasivat, että ”pitäisi näkyä” (opettaja 1), ”siihen pyritään” (opettaja 2) ja ”voi olla, että ei näy” (opettaja 3). Opettajat 4, 5 ja 1 kertoivat useita esimerkkejä siitä, miten kielitietoisuutta tuodaan osaksi arviointia. Näitä olivat sanakirjan tai muun materiaalin käyttö tai apusanojen antaminen kokeessa, kokeen pitäminen kokonaan suullisesti ja ylipäänsä arvioinnin kohdistuminen reaaliaineiden kokeissa sisältöön eikä kieleen. Ainakin opettajien kommenttien mukaan kielitietoisuus siis ulottuu jo melko hyvin jo arviointiin asti.

3.4 Yhteenveto

Toinen tutkimuskysymykseni oli, miten kielikasvatus ja kielitietoisuus näkyvät S2-opetuksen arjessa. Kielikasvatus näkyi kokonaisuutena hiukan vähemmän kuin kielitietoisuus, joka tuntui olevan opettajille tutumpi käsite. On huomattava, että yleensä piirteet eivät toteudu niin, että niitä joko on tai ei ole. Ennemmin on kyse jatkumosta – miten paljon tai vähän jokin piirre tunneilla esiintyy tai kuinka paljon jotakin tapaa toteuttaa kielikasvatusta tai -tietoisuutta käytetään. Seuraavaan taulukkoon olen sijoittanut nämä piirteet ja käytännöt sen mukaan, miten hyvin ne opetuksessa näkyivät tai toteuttivat kielikasvatuksen ja -tietoisuuden periaatteita. Rajat ovat tietenkin häilyviä, eikä mitään piirrettä voi aukottomasti kategorisoida johonkin tiettyyn kohtaan jatkumoa. Kokonaiskuvan luomiseksi olen kuitenkin päätenyt tällaiseen karkeaan jakoon.

	Ei juuri	Jonkin verran	Hyvin
Kielikasvatus	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteinen keskustelu • Kielisalkku • Teknologia • Tehtävät • Opiskelustrategiat • Kielelliset ja kulttuuriset identiteetit • Itseohjautuvuus 	<ul style="list-style-type: none"> • Eri aineiden välinen yhteistyö • Kulttuuri • Monilukutaito • Eri kielten / kielimuotojen käyttö • Opettajan ja oppilaiden rooli 	<ul style="list-style-type: none"> • Autenttisuus
Kielitietoisuus	<ul style="list-style-type: none"> • Kaikkien kielellisten resurssien käyttö • Tavoitteiden esiin tuominen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kieliasenteet 	<ul style="list-style-type: none"> • Kielen merkityksen huomiointi • Oppiaineen kieli, käsitteet, tekstilajit • Arviointi

Taulukko 2: Kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden piirteiden ja toteuttamistapojen näkyminen.

Kuten taulukosta voi huomata, kielikasvatuksen kohdalla vain autenttisuus oli osa-alue, joka nähdäkseni toteutui hyvin opetuksessa. Lisäksi eri aineiden välinen yhteistyö, kulttuuri, monilukutaito ja eri kielten tai kielimuotojen käyttö olivat esillä jonkin verran. Opettajan ja oppilaiden roolit heijastelivat myös melko hyvin kielikasvatuksen periaatteita. Kielikasvatuksessa oli kuitenkin monia osa-alueita, jotka eivät juuri näkyneet opetuksessa. Syitä tähän on varmasti useita. Käsite on opetta-

jille vielä melko tuntematon, joten he eivät ehkä ole tietoisia kaikista näistä piirteistä ja tavoista, joilla sitä pitäisi opetukseen tuoda. Havainnointiaineistoni myös tarjoaa hyvin kapean näkökulman koko S2-opetukseen. Näitä piirteitä voi siis hyvinkin olla enemmän, mutta juuri havainnoimillani tunteilla ne eivät näkyneet. Jos nyt oletetaan, että aineistoni kuitenkin näyttää joitakin yleisempiäkin suuntaviivoja, erityisen tärkeitä kohtia tässä ryhmässä ovat mielestäni opiskelustrategiat sekä itseohjautuvuus, joiden kehittämiseen S2-opetuksessa pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Opetuksessa enimmäkseen käytetyillä perinteisillä tehtävillä on aikansa ja paikkansa, mutta monipuolimpien ja erilaisten taitojen yhdistämistä vaativien tehtävien lisääminen toisi enemmän kielikasvatuksen piirteitä S2-opetukseen. Tällaisiin ”kielikasvatuksellisiin” tehtäviin saisi kytkettyä niin oppilaiden kaiken kielitaidon hyödyntämisen kuin itseohjautuvuuden, autenttisuuden, monilukutaidon, teknologian käytön ja opiskelustrategioiden kehittämisen. Eurooppalainen kielisalkku olisi yksi tapa toteuttaa kielikasvatusta (Kantelinen 2015). Nähdäkseni myös yhteinen keskustelu olisi tehokas keino tuoda opetukseen muitakin kielikasvatuksen arvoja, kuten eri kulttuurien tuntemista ja arvostamista, eri kielten tuntemista, oppimaan oppimista tai monilukutaidon kehittämistä.

Kielitietoisuuden piirteet olivat selvemmin näkyvissä opetuksessa. Kielen merkitykseen ja oppiaineen kieleen kiinnitettiin huomiota, ja opettajien haastatteluiden mukaan myös arvioinnissa kielitietoisuuden näkökulma otetaan melko hyvin huomioon. Kieliasenteet näkyivät lähinnä opettajien kannustavassa asenteessa sekä joissakin heidän kommenteissaan. Kaikkien kielellisten resurssien käyttö sekä tavoitteiden tekeminen näkyväksi oppilaille taas vaatisivat vielä kehittämistä.

4 POHDINTA

Mitä merkitsevät kielikasvatus ja kielitietoisuus opetussuunnitelman perusteissa, muussa kirjallisuudessa ja opettajien mielestä? Vuoden 2014 POPSissa, jonka määritelmiin tutkielmani suureksi osaksi perustuu, kielikasvatuksen keskeisiä osa-alueita ovat monikielisyys, autenttisuus, itseohjautuvuus ja tekstien ja kulttuurien moninaisuus (Mustaparta ym. 2015). Kielitietoisuus taas on yksi koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista, jossa tärkeitä tekijöitä ovat kaikkien oppilaiden kielten arvostaminen koulussa, kieliasteista keskustelu sekä huomion kiinnittäminen koulun ja eri oppiaineiden kieliin, jotka poikkeavat yleensä oppilaiden arkikielestä. Kielitietoisuus esiintyy nyt ensimmäistä kertaa opetussuunnitelman perusteissa, kun taas kielikasvatus on mainittu jo vuonna 1985. Sen jälkeen itse käsitettä ei ole käytetty ennen kuin nyt, mutta monia sen piirteitä on löydettävissä aiemmista opetussuunnitelman perusteista.

Tutkimuskirjallisuudessa teoreettista pohjaa kielikasvatukselle ovat luoneet Viljo Kohonen ja Pauli Kaikkonen 1990-luvun lopulta lähtien. Myöhemmin käsitteestä ovat kirjoittaneet esimerkiksi Hildén (2011), Salo (2011, 2015), Luukka (2011), Kalliokoski (2014) ja Kantelinen (2015). Kielitietoisuus on myös vanha käsite, mutta Suomessa siitä ei ole kirjoitettu paljoa. Uuden opetussuunnitelman myötä kirjoituksia on tullut jonkin verran, mutta ei vielä laajempia tutkimuksia.

Opettajat määrittivät kielikasvatuksen useimmiten kielen tilanteisen käytön opetuksiksi. Yhteys kielitietoisuuteen oli myös vahva. Käsite ei kuitenkaan vaikuttanut olevan kovin tuttu. Määrittely jäikin yleisesti huomattavasti suppeammaksi kuin mitä POPS 2014 kuvaa. Kielitietoisuuden määritelmät vaihtelivat jonkin verran. Sen kerrottiin olevan opetuksen rakenteen ja tavoitteiden esille tuomista, tietotaitoa jolla kielikasvatusta annetaan, kielen toiminnan ja tilanteisen vaihtelun ymmärtämistä tai oppiaineen kielenkäytön tiedostamista. Kielitietoisuus asettuu luontevasti osaksi kielikasvatuksen laajempaa kontekstia, joten jälkimmäistä käsitettä pitäisi tuoda opettajien tietoon enemmän.

Lyhyesti kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden voisi sanoa olevan koulun kaksi tapaa vastata nykyaikaisen yhteiskunnan haasteisiin antamalla oppilaille valmiuksia elää ja tehdä työtä globaalissa informaatio(tulva)yhteiskunnassa. Käsitteet ovat osin päällekkäisiä ja limittäisiä, ja sellaisina ne on hyvä pitää myös opetuksessa: tukemassa toinen toistaan.

Miten nämä käsitteet sitten näkyivät havainnoimassani suomi toisena kielenä -opetuksessa? Kielitietoisuuden piirteet olivat hieman selvemmin esillä kuin kielikasvatuksen. Autenttisuus ja huomion kiinnittäminen oppiaineen kieleen ja yleisemminkin kielen merkitykseen olivat huomattavissa opetuksessa, ja opettajien mukaan kielitietoisuus ulottuu melko hyvin jo arviointiinkin. Jonkin verran opetuksessa oli mukana muun muassa eri aineiden yhteistyötä, monilukutai-

toa ja eri kielten tai kielimuotojen käyttöä. Kehitettäviä osa-alueita ovat ennen kaikkea opiskelustrategioiden opettaminen, itseohjautuvuuden lisääminen, oppilaiden kaikkien kielellisten resurssien huomiointi ja käyttö sekä tavoitteiden avaaminen oppilaille. Olen koonnut lähdeluetteloni loppuun opettajien avuksi listan joistakin lähteistä, jotka käsittelevät käytännönläheisesti kielikasvatuksen ja/tai kielitietoisuuden merkitystä ja toteuttamista koulussa.

Koska uudet opetussuunnitelman perusteet ovat vasta hiljattain tulleet käyttöön, on luonnollista, että nämä kaksi tärkeää käsitettä eivät ole vielä täysin vakiinnuttaneet asemaansa koulun arjessa. Opetus, opettajat ja oppilaat eivät myöskään muutu hetkessä, vaan toimintatapojen muuttaminen vaatii aikaa. Seuraamassani opetuksessa oli kuitenkin merkkejä siitä, että kielikasvatus ja kielitietoisuus ovat osa koulun arkea, ja tulevat sitä varmasti olemaan vielä enemmän tulevaisuudessa.

Näen tutkimukseni merkityksen olevan siinä, että se pyrkii antamaan kokonaiskuvan kielikasvatuksen ja kielitietoisuuden käsitteistä, osoittamaan esimerkkejä niiden näkymisestä käytännön opetuksessa sekä selvittämään kehittämiskohtia. Yleistettävyyttä ei tietenkään ole mahdollista suppean aineistoni perusteella. Näen aineistoni kuitenkin olleen riittävä tämän laajuisen työn toteuttamiseen. Joitakin kehitettäviä asioita havaitsin työtä tehdessäni. Havainnointi muodostui melko subjektiiviseksi ilman aineiston tallentamista muuten kuin pelkillä muistiinpanoilla. Jälkeenpäin ajateltuna tuntien äänittäminen olisi voinut auttaa sekä tekemään tarkempia havaintoja että tuomaan lisää objektiivisuutta. Joitakin havainnoinnin kohteeksi valitsemiani piirteitä oli myös tunneilla melko hankala havaita. Havainnointilomakkeen toimivuuden olisi voinut kokeilla seuraamalla ensin yhden testitunnin. Pääosin lomakkeeni kuitenkin toimi kiitettävästi, ja hankalia kohtia pyrin täydentämään opettajien kommenteilla ja tuomalla analyysissä rehellisesti esiin sen, että piirrettä oli vaikea havainnoida. Muutenkin olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta tarkalla kuvauksella toteuttamisesta ja aineistosta sekä perustelemalla tekemiäni valintoja.

Tätä tutkimusta olisi mahdollista jatkaa useaan eri suuntaan. Laajempi luokkahuoneaineisto täsmäntäisi tässä tutkimuksessa saatuja suuntia antavia tuloksia siitä, mitkä kielikasvatuksen ja -tietoisuuden piirteet näkyvät selvimmin S2-opetuksessa ja mihin taas olisi syytä kiinnittää enemmän vielä huomiota. Näiden käsitteiden näkymistä voisi tutkia myös äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksessa. Perspektiiviä voisi laajentaa yläkoulun puolelle uuden opetussuunnitelman tultua siellä voimaan. Lisäksi olisi mielenkiintoista havainnoida S2-opetusta parin–kolmen vuoden päästä ja vertailla, näkyvätkö käsitteet selvemmin silloin.

Kielikasvatus ja kielitietoisuus suuntautuvat selvästi tulevaisuuteen. Toivon tämän tutkimuksen olevan opettajille yksi väline näiden käsitteiden laajempaan ymmärrykseen ja toteuttamiseen.

LÄHTEET

AUTIO, TERO – ROPO, EERO 2004: Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. – Riitta Jaatinen, Pauli Kaikkonen & Jorma Lehtovaara (toim.), *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille* s. 234–250. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

EUROOPAN NEUVOSTO 2015: The Language dimension in all subjects. A Handbook for Curriculum development and teacher training. Language Policy Unit. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf (15.11.2016)

HALVARI, ANU – MATTILA, PAULA – HARMANEN, MINNA 2015: Kielikasvatus digiaikaan. – Anna-Kaisa Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen* s. 33–39. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf (15.11.2016)

HARMANEN, MINNA 2013: Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus/> (15.11.2016)

HILDÉN, RAILI 2011: Muutosten tarpeet ja mahdollisuudet kielten opetuksessa. – Raili Hildén & Olli-Pekka Salo (toim.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* s. 6–18. Helsinki: WSOYpro Oy.

HÄHKIÖNIEMI, MARKUS – KAUPPINEN, MERJA – TARNANEN, MIRJA 2015: Luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisuus matematiikan päättelyketjujen tulkinnassa. – Merja Kauppinen, Matti Rautiainen & Mirja Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus: kohti kokonaisvaltaista oppimista*. s. 81–96. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 8. Helsinki: Jyväskylän yliopistopaino.

JAAKKOLA, ANNA 2016: *Miten yhdeksäsluokkalaiset kirjoittavat kielestä? Kielitietoisuuden rakentuminen kirjoittamalla*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/124565/HUMgradu2016Jaakkola.pdf?sequence=2> (15.11.2016)

KAIKKONEN, PAULI – KOHONEN, VILJO (toim.) 1998: *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14. Tampere: Tampereen yliopisto.

————— 2000: *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

KAIKKONEN, PAULI 2004: *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

————— 2005: Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. – Viljo Kohonen (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia* s. 45–58. Helsinki: WSOY.

KALLIOKOSKI, JYRKI 2014: Koulun kielikasvatus S2-näkökulmasta. PowerPoint-esitys Kielikasvatusfoorumissa. http://www.oph.fi/download/162265_Kalliokoski.pdf (10.11.2016)

KANTELINEN, RITVA 2015: Eurooppalainen kielisalkku – työväline kielikasvatuksen toteuttamiseen. – Raili Hildén & Marita Härmälä (toim.), *Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin* s. 8–20. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/165698_hyvasta_paremmaksi_kehittamisideoita_kielten_oppimistulosten_arviointien_oso.pdf (10.11.2016)

KANTELINEN, RITVA – POLLARI, PIRKKO 2015: Alakoululainen kielisalkun käyttäjäksi. Tutkimus- ja kehittämisprojekti Itä-Suomen yliopistossa. – Raili Hildén & Olli-Pekka Salo (toim.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* s. 166-182. Helsinki: WSOYpro Oy.

KATAJAMÄKI, MIIKA 2016: Pluriliteracies-malli ja Suomen opetussuunnitelmauudistus. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49170/pluriliteracies-malli-ja-suomen-opetussuunnitelmauudistus.pdf?sequence=1> (14.11.2016)

KOHONEN, VILJO 2005: Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? – Viljo Kohonen (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia* s. 7–44. Helsinki: WSOY.

KORPELA, HELENA – PARDO, LUCAS – IMMONEN-OIKKONEN, PIRJO – NISSILÄ, LEENA 2013: Suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen sekä perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen muuttaneiden opetuksen järjestäminen. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013: 15. http://www.oph.fi/download/155963_suomi_ja_ruotsi_toisena_kielena_opetuksen_ja_perusopetuksen_loppuvaiheessa_s.pdf (7.11.2016)

KUUKKA, ILONA 2016: Kielitietoisuus ja kielitietoinen opetus. PowerPoint-esitys. <http://www.espoo.fi/kieli-jakulttuuritietoisuus> (10.11.2016)

LAITINEN, SIRPA 2013: ”On parempi ajatella jo siinä samassa kielessä” *Heteroglossia ja välittyneisyyden keinot kielitietoisuuden kehityksessä ja kielenoppimisessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, suomen kieli. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42239/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201309292371.pdf?sequence=1> (14.11.2016)

LOPS 2015 = Lukion opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (15.11.2016)

LUUKKA, MINNA-RIITTA 2011: Kohti huomispäivän kielikasvatusta. PowerPoint-esitys Kielenoppimisen ja -opetuksen työkaluja -tapahtumassa. https://turunkielitivol.files.wordpress.com/2012/09/kielikasvatus_minna-riitta_luukka_aulanko_10-11-111.pdf (10.11.2016)

MATILA, PAULA 2015: Kielikasvatus eurooppalaisena tehtävänä. – Anna-Kaisa Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen* s. 25–32. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf (10.11.2016)

MOILANEN, KARI 2015: Kielitietoisuus ja opiskelutekniikat – työvälineitä erityisesti aikuisten maa-hanmuuttajien kielenopetukseen. – Anna-Kaisa Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkö-kulmia kielikasvatukseen* s. 63–82. Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
(15.11.2016)

MUSTAPARTA, ANNA-KAISA (toim.) 2015: Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
(15.11.2016)

MUSTAPARTA, ANNA-KAISA – NISSILÄ, LEENA – HARMANEN, MINNA 2015: Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. – Anna-Kaisa Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen* s. 7–24. Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
(15.11.2016)

ONNISELKÄ, SUAAD 2015: Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat oppijoina – kielitietoinen opetus monikulttuurisen koulun näkökulmasta. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48129/eri-kieli-ja-kulttuuritaustaiset-oppilaat-oppijoina-kielitietoinen-opetus-monikulttuurisen-koulun-nakokulmasta.pdf?sequence=3>
(15.11.2016)

OPETUSHALLITUS 2016: Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus.

http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf (7.11.2016)

OPETUSHALLITUS 2014: Määräys.

http://www.oph.fi/download/163775_maarays_perusopetus_104_011_2014.pdf (15.11.2016)

POPS 1985 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. 2., korjatun painoksen lisäpainos. Helsinki: Kouluhallitus.

POPS 1994 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.

POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (15.11.2016)

POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
 (15.11.2016)

RAPATTI, KATARIINA 2013: Genrepedagogiikkaa kaikille. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen foorumi 6.–7.8. 2013. http://www.oph.fi/download/150379_B4R2L_AOL_07_08_2013.pdf
 (15.11.2016)

————— 2015: Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. – Anna-Kaisa Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen* s. 55–62. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
 (15.11.2016)

SAARANEN-KAUPPINEN, ANITA – PUUSNIEKKA, ANNA 2006: KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html> (15.11.2016)

SALO, OLLI-PEKKA 2011: Kulttuuri perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kenen kulttuuria on tarkoitus opiskella? – Raili Hildén & Olli-Pekka Salo (toim.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* s. 41–64. Helsinki: WSOY-pro Oy.

SALO, OLLI-PEKKA 2015: Oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen. – Raili Hildén & Marita Härmälä (toim.), *Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin* s. 21–39. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/165698_hyvasta_paremmaksi_kehittamisideoita_kielten_oppimistulosten_arviointien_oso.pdf (10.11.2016)

SMEDS, JOHN 2011: Kielitietoisuus ja kielitietoisuuden opetus osana metakognitiota. – Raili Hildén & Olli-Pekka Salo (toim.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* s. 223–235. Helsinki: WSOYpro Oy.

VAARALA, HEIDI – REIMAN, NINA – JALKANEN, JUHA – NISSILÄ, LEENA 2016: *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.

LIITTEET

Liite 1: Lomake opetuksen havainnoinnin tueksi

Kielikasvatus

Tehtävät	
Opettaja (rooli, puhe)	
Oppilaat (rooli, puhe)	
Yhteinen kes- kustelu	
Eri aineiden välinen yh- teistyö	
Eri kielten / kielimuotojen käyttö, monikielisyys	
Opiskelu- strategiat	
Moniluku- taito	
Autenttisuus	
Itseohjautu- vuus	
Kielelliset ja kulttuuriset identiteetit	
Kulttuuri	
Teknologia	

Kielisalkku	
Muuta	

Kielitietoisuus

Kielen merkityksen huomiointi	
Oppiaineen kieli, tekstilajit, käsitteet	
Kieliasenteet	
Kaikkien kielellisten resurssien käyttö	
Tavoitteiden esittely	
Arviointi	
Muuta	

Liite 2: Lähteitä käytännön työhön

Lista lähteistä, joissa käsitellään käytännönläheisesti kielikasvatusta ja kielitietoisuutta sekä annetaan ohjeita niiden toteuttamiseen koulussa.

HARMANEN, MINNA 2013: Kieli- ja tekstietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieli-ja-tekstietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus/>

KANTELINEN, RITVA 2015: Eurooppalainen kielisalkku – työväline kielikasvatuksen toteuttamiseen. – Raili Hildén & Marita Härmälä (toim.), *Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin* s. 8–20. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/165698_hyvasta_paremmaksi_kehittamisideoita_kielten_oppimistulosten_arviointien_oso.pdf

Kielitietoinen koulu -blogi. <http://kielitietoinenkoulu.blogspot.fi>

KUUKKA, ILONA 2016: Kielitietoisuus ja kielitietoinen opetus. PowerPoint-esitys. <http://www.espoo.fi/kieli-jakulttuuritietoisuus>

LUUKKA, MINNA-RIITTA 2011: Kohti huomispäivän kielikasvatusta. PowerPoint-esitys Kielenoppimisen ja -opetuksen työkaluja -tapahtumassa. https://turunkielitivoli.files.wordpress.com/2012/09/kielikasvatus_minna-riitta_luukka_aulanko_10-11-111.pdf

MOILANEN, KARI 2015: Kielitietoisuus ja opiskelutekniikat – työvälineitä erityisesti aikuisten maahanmuuttajien kielenopetukseen. – Anna-Kaisa Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen* s. 63–82. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf

RAPATTI, KATARIINA 2013: Genrepedagogiikkaa kaikille. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen foorumi 6.–7.8. 2013. http://www.oph.fi/download/150379_B4R2L_AOL_07_08_2013.pdf

SALO, OLLI-PEKKA 2015: Oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen. – Raili Hildén & Marita Härmälä (toim.), *Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin* s. 21–39. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/165698_hyvasta_paremmaksi_kehittamisideoita_kielten_oppimistulosten_arviointien_oso.pdf